UC-NRLF
B 2 872 271

SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

UNIV. OF

Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik

Herausgegeben von Professor Dr. W. Rein-Jena

3. Jahrg. 1919/20
(52. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik)

Inhalt

Heft 1 Oktober 1919

Abhandlungen:

Dr. Gebhardt, Direktor i. Offenbach a. Main, Die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer.

Kleine Beiträge und Mitteilungen:

Schwarzenberger in Greifswald, Zur Lehre vom Staat.
Paul Oldendorff, Studienrat in Berlin-Neukölln, Geschichte und Leben.
W. Vogelsang, Rektor i. Barmen, Offener Brief an Herrn Johannes Tews in Sachen der Einheitsschule.
Dr. W. Rein, Prof. a. d. Universität Jena, Zur Schulreform in Deutschland und Österreich.
W. Vogelsang, Rektor in Barmen, Bericht über die 64. Hauptversammlung des „Westdeutschen Vereins für wissenschaftliche Pädagogik".
Dr. W. Rein, Prof. a. d. Universität Jena, Leitsätze zur Volkshochschule.
Dr. W. Rein, Prof. a. d. Universität Jena, Leitsätze zur Frage der Einheitsschule.
Dr. G. Weiß, Privatdozent der Pädagogik a. d. Universität Jena, Geschichtliches zur Frage der Übungsschule an der Universität Jena.
Ernst Hopf in Hamburg, Leitgedanken zu einer Philosophie des Unterrichts.

Buchbesprechungen:

G. Hamdorff, Prof. in Görlitz, Tidströmninger och Minnen. Zeitströmungen u. Erinnerungen von Teodor Holmberg.
Dr. W. Rein, Prof. a. d. Universität Jena, Lebenswege meines Denkens von H. St. Chamberlain. — Gemeinschaft und freies Menschentum von O. Petersen. — Kulturunterricht. Erfahrungen und Vorschläge von E. Samter. — Erziehung zum Sozialismus von Otto Rühle.
Dr. Muhs in Jena, Volkswirtschaftslehre von Carl Jentsch. — Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft von Dr. Rudolf Steiner.
H. Grosse in Halle a. Saale, Deutsche Malerei seit 1870 von Dr. Wilhelm Waetzoldt. — Kunstgeschichte im Grundriß von Dr. Julius Ziehen.

Osterwieck/Harz
Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt

Die „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik“ (Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz) erscheint vom 1. Oktober 1917 ab als Fortsetzung des Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (begr. 1868 von T. Ziller, fortgeführt von Th. Voigt und W. Rein) jährlich in 4 Heften zum Preise von 6 Mark für den Jahrgang; Einzelhefte kosten 2 Mark. Sie ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postanstalten. Briefe und Handschriften sind zu senden an den Herausgeber Univ.-Professor Dr. W. Rein in Jena, Kahlaischestr. Nr. 7, Bücher zur Besprechung an die Schriftleitung der „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik“, Jena, Pädagogisches Universitäts-Seminar, Grietgasse 17 a.

Den Mitgliedern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik — Jahresbeitrag 5 Mark — wird die Zeitschrift satzungsgemäß kostenlos durch den Verein zugestellt. Anmeldungen nimmt der Vorsitzende — Univ.-Prof. Dr. Rein — entgegen.

Die Anzeigengebühr für die Vierteljahrsschrift beträgt 40 Pf. für die 2gespaltene Petitzeile, Beilagengebühr nach Übereinkunft. Alle auf den Anzeigenteil und auf den Versand der Zeitschrift bezüglichen Zuschriften und Geldsendungen sind an den Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz zu richten.

An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik.

Bei der großen Preissteigerung im Buchgewerbe ist es nicht mehr möglich, das Jahrbuch zu liefern, wenn nicht eine Erhöhung des Jahresbeitrags von 4 auf 5 Mark eintritt. Diese Erhöhung soll mit dem neuen 52. Jahrgang eingeführt werden. Der Gesamt-Vorstand hat dazu seine Einwilligung erteilt. Die Hauptversammlung konnte leider wegen der ungünstigen Zeit-Verhältnisse nicht befragt werden. Ich bitte unsere Mitglieder, unserer Fahne trotz der Erhöhung des Jahresbeitrags treu bleiben zu wollen. Bei den jetzt herrschenden Buchpreisen erscheint der Aufwand für unser Jahrbuch immer noch verhältnismäßig gering. Die Zahl unserer Mitglieder hat in den beiden letzten Jahren erfreulich zugenommen. Im Jahr 1920 hoffen wir im Bunde mit dem Thüringer Herbart-Verein, der 1800 Mitglieder zählt, nach langer Unterbrechung wieder eine Hauptversammlung, und zwar in Saalfeld i. Thür., abhalten zu können.

Jena, im September 1919.

Prof. Dr. W. Rein,
Vorsitzender.

Einbanddecken

zum II. Jahrgang der Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik

in Ganzleinen (für die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik auf Wunsch mit Rückentitel: „51. Jahrbuch“) sind zum Preise von

Mark 1.50

lieferbar und können durch jede Buchhandlung bezogen werden.

Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz.

☛ Diesem Hefte ist eine Beilage von der Firma A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz beigefügt, welche wir der besonderen Beachtung unserer geschätzten Leser empfehlen.

Vierteljahrsschrift
für
philosophische Pädagogik

Herausgegeben von Professor Dr. W. Rein-Jena

3. Jahrgang 1919/20

52. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik,
begründet von Prof. Dr. Ziller,
fortgeführt von Prof. Dr. Vogt

Osterwieck/Harz 1920
Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt

UNIV. OF
CALIFORNIA

L 31
V4
v.3

Inhaltsverzeichnis

A. Abhandlungen:

Seite:

Die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer. Von Dr. Gebhardt, Direktor in Offenbach a. M. 1
Über den Wert der humanistischen Bildung und den Beruf des Gymnasiums. Von Paul Menge, Gymnasialdirektor in Wernigerode 61
Sozialismus und Individualismus in der Erziehung. Von Dr. Ernst Hering, Kreisschulinspektor in Pollnow (Pommern) 73; 132
Die Ausbildung der Landwirtschaftslehrer. Von Dr. John, Hofrat in Leipzig . . 125
Zum Kampf um den Intellektualismus. Von Geheimrat Ed. König in Bonn . . 137
Vielseitigkeit. Von Dr. Ernst Schultze, Privatdozent in Leipzig 189
Grundzüge zu den für Ostern 1920 aufzustellenden Religions- und Geschichtsplänen. Von Prof. Dr. K. Just in Altenburg (S.-A.) 199

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen:

Zur Lehre vom Staat. Von Schwarzenberger in Greifswald 17
Geschichte und Leben. Von Studienrat P. Oldendorff in Berlin-Neukölln . . . 28
Offener Brief an Herrn Johannes Tews in Sachen der Einheitsschule. Von W. Vogelsang, Rektor in Barmen 32
Zur Schulreform in Deutschland und Österreich. Von Dr. W. Rein, Professor a. d. Universität Jena 33
Der „Westdeutsche Verein für wissenschaftliche Pädagogik". Von W. Vogelsang, Rektor in Barmen 35
Leitsätze zur Volkshochschule. Von Dr. W. Rein, Professor a. d. Universität Jena . 37
Leitsätze zur Frage der Einheitsschule. Von Dr. W. Rein, Professor a. d Universität Jena 39
Geschichtliches zur Frage der Übungsschule an der Universität Jena. Von Dr. G. Weiß, Privatdozent der Pädagogik an der Universität Jena 40
Leitgedanken zu einer Philosophie des Unterrichts. Von Ernst Hopf in Hamburg 42
Rousseaus Einfluß auf Goethe in pädagogischer Beziehung. Von Elise Deipser in Lübeck 81
Die Tagung „entschiedener Schulreformer" in Berlin (4. und 5. Oktober 1919). Von Professor Dr. W. Klatt in Berlin-Steglitz 88
Die Öffnung der Universitäten für die preußischen Volksschullehrer. Von Oberlyzealdirektor Fr. Förster in Prenzlau 96
Die Einheitsschule und die Aufteilung der Kinder nach der Begabung. Von Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim 98
Schülerurteile über gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen. Von Professor E. Hamdorff in Görlitz 104
Leitsätze zur Religionskunde. Von Dr. W. Rein, Professor a. d. Universität Jena . 112
Was kann der Geschichtsunterricht in unseren Schulen zur Weckung und Pflege philosophischen Denkens beitragen? Von Dr. Marieluise Fritze in Halle . . . 157
Herbarts Ethik und die soziale Frage. Von Vogelsang, Rektor in Barmen . . 169
Philosophie, Pädagogik und Weltruf des Deutschen. Von Dr. Hans Schmidkunz in Berlin-Halensee 171
Die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Preußen. Von Geh. Studienrat Dr. Rausch in Königsberg 178
Über gute Popularisierung. Von K. W. Goldschmidt 179
Zwei ungedruckte Herbartbriefe. Von Bezirksschulrat Dr. Th. Fritzsch in Grimma i. S. 181
Volksbildungsarbeit in Hessen. Von Dr. W. Rein, Professor a. d. Universität Jena 182
Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie. Von Dr. Johannsen in Jena 209
Leitsätze der Siedlergemeinschaft Haus Asel. Von Adalbert Reinwald . . . 213
Sallust, bellum Jugurthinum, 1.–4. Kapitel, als Probe einer methodischen Einheit. Von Prof. Dr. Fritz Falbrecht in Wien 214
Haman, der Magus im Norden, über Erziehung und Unterricht. Von Arthur Zobel in Patschkau in Schl. 221
Moral- oder Religionsunterricht? Von Vogelsang, Rektor in Barmen 224
Herbarts Allgemeine Pädagogik im Lichte der Gefühlsmoral. Von T. Franke in Wurzen 227
Leitsätze für den Religionsunterricht. Von E. Schramm auf Schloß Bieberstein bei Fulda 236
Satzungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 237

C. Buchbesprechungen:

Seite

Teodor Holmberg, Tidströminger och Minnen (Zeitströmungen und Erinnerungen) (Von Prof. J. Hamdorff in Görlitz) 51
H. St. Chamberlain, Lebenswege meines Denkens. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 52
O. Petersen, Gemeinschaft und freies Menschentum. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 52
E. Samter, Kulturunterricht. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 53
O. Rühle, Erziehung zum Sozialismus. (Von Prof. Dr W. Rein in Jena) . . . 55
C. Jentsch, Volkswirtschaftslehre. (Von Dr. Muhs in Jena) 57
R. Steiner, Die Kernpunkte der sozialen Frage usw. (Von Dr. Muhs in Jena) . 57
W. Wätzold, Deutsche Malerei seit 1870. (Von H. Grosse in Halle) 58
Magdalena v. Brocker, Kunstgeschichte im Grundriß. (Von H. Grosse in Halle) 59
Ph. Scheidemann, Der Feind steht rechts! Arbeiter seid einig. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 113
Strecker, Das Ideal der Einheitsschule. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) . . . 114
C. H. Becker, Kulturpolitische Aufgaben des Reichs. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 114
H. Schmidkunz, Die Bildung des Politikers. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 115
F. Behrend, Die Stellung der höheren Schule im System der Einheitsschule. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 115
P. Hirsch, Aufgaben der deutschen Gemeindepolitik nach dem Kriege. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 116
Fr. Hildebrand, Die höhere Schule und der Mensch. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 117
A. Kumpmann, Volkshochschule und Volksbildung im Rahmen der deutschen Stadt. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 118
Koch, Bilderbuch aus Luthers Zeit. (Von H. Grosse in Halle) 119
Diebler, Das Latein im täglichen Leben. (Von H. Grosse in Halle) 121
Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. (Von A. Hartmann in Jena) 121
L. Richter, Lebenserinnerungen eines deutschen Malers. (Von H. Grosse in Halle) . 183
M. Havenstein, Die alten Sprachen und die deutsche Bildung. (Von Prof. Dr. Merian-Genast in Weimar) 184
Geist der neuen Volksgemeinschaft. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 185
Weber, Lehrerbildung als Organismus. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) . . . 186
Rühlmann, Wege zur Staatsgesinnung. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) . . . 187
Altmann, Methodik des Nadelarbeitsunterrichts. (Von Grete Kraemer in Frankfurt a. M.) 188
Religiöse Kunst. (Von H. Grosse in Halle) 241
Rose, Die Lösung der sozialen Frage durch die Schule im modernen Deutschland. (Von Privatdozent Dr. Weiß in Jena) 245
Bauch, Fichte und unsere Zeit. (Von Privatdozent Dr. Weiß in Jena) 245
H. Havestadt, Die Finanzierung des Weltkriegs in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. (Von Dr. Muhs in Jena) 246
A. Schildecker, Realwissenschaftliche Fundamente für Moral und Religion. (Von Gert. Noetzel in Jena) 246
O. Spengler, Preußentum und Sozialismus. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) . 247
M. Havenstein, Vornehmheit und Tüchtigkeit. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 248
R. Saitschick, Der Staat und was mehr ist als er. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 249
v. Pestalozza, Die Verwaltungsgeschäfte des Schulleiters. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 250
Keyserling, Was uns not tut. Was ich will. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 250

D. Verzeichnis der Mitarbeiter:

Seite

Deipser 81
Falbrecht 214
Förster 96
Franke 227
Fritze 157
Fritzsch 181
Gebhardt 1
Goldschmidt 179
Grosse . . . 58; 59; 119; 121; 183; 241
Hamdorf 51; 104
Hartmann 121
Hering 73; 132
Hopf 42
Johannsen 209
John 125
Just 199
Klatt 88
König 137
Kraemer 188
Menge 61
Merian-Genast 184
Muhs 57; 246
Noetzel 246
Oldendorff 28
Rausch 178
Rasmussen 104
Rein 33; 37; 39; 52; 53; 55; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 182; 185; 186; 187; 247; 248; 249; 250
Reinwald 213
Schramm 236
Schultze 189
Schmidkunz 171
Schwarzenberger 17
Sickinger 98
Vogelsang 32; 35; 169; 224
Weiß 40; 245
Zobel 221

* * * Abhandlungen * * *

Die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer[1])

Von Direktor Dr. Gebhardt in Offenbach a. M.

Die Frage der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer beschäftigt unsern Stand schon seit längerer Zeit. Zahlreiche Artikel in der Fachpresse haben sich schon zu dem Gegenstande geäußert. Ich selber habe bereits 1913 in der Deutschen Handelsschullehrerzeitung auf die Unzulänglichkeit der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer hingewiesen und entsprechende Verbesserungsvorschläge gemacht. Veranlassnng zu dem Artikel gab mir ein Kollege, der an meiner Schule vertretungsweise unterrichtete und sich in pädagogischer Hinsicht vollkommen hilflos zeigte. Der Betreffende hatte weder vor seinem Studium noch auf der Handelshochschule Gelegenheit zu Unterrichtsübungen gehabt und war sehr unglücklich darüber, keinerlei nennenswerte pädagogische Ausrüstung in seinen Handelslehrerberuf mitbekommen zu haben. Dieser Fall zwang mich förmlich dazu, in der Fachpresse das Wort dazu zu ergreifen und auf den empfindlichen Mangel hinzuweisen.

In der Tat haben die Handelshochschulen bisher das Schwergewicht bei weitem auf die kaufmännische Ausbildung gelegt und die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer auf ein völlig unzureichendes Maß beschränkt, welcher Umstand seine Erklärung wohl darin findet, daß die Gründer der Handelshochschulen Kaufleute gewesen sind, die natürlich in erster Linie Kaufleute auszubilden gedachten, und denen die Pädagogik als Wissenschaft und der Unterricht als Kunst so weit ablagen, daß hierfür das entsprechende Verständnis füglich auch nicht erwartet werden konnte. Andererseits wollte man wohl auch das Handelshochschulstudium nicht von vornherein durch allzulange Ausdehnung und durch Belastung mit vorläufig Entbehrlichem erschweren und dadurch die Entwicklung der Handelshochschulen im voraus hemmen. Vielleicht rechnete man auch darauf, daß sich dem Handelslehrerberufe vorzugsweise ehemalige Lehrer zuwenden würden, die bereits eine pädagogische Ausbildung hinter sich hatten.

Tatsache ist jedenfalls, daß die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer auf der Handelshochschule trotz mancher in den letzten Jahren vorgenommenen Verbesserungen auch heute noch nicht genügt. Sie beschränkt sich in der Hauptsache auf einige einstündige pädagogische Vorlesungen, einige Stunden wöchentliche Besprechungen im Handelslehrerseminar und eine oder zwei Unterrichtsübungen im Semester pro Kandidaten.

---

[1]) Die Abhandlung stand als Referat auf der Tagesordnung der Hauptversammlung Deutscher Handelslehrer mit Hochschulbildung in Cassel am 10. Juni 1919, mußte aber infolge plötzlicher Erkrankung des Verfassers vorläufig abgesetzt werden.

Was will das aber heißen gegenüber der mehrjährigen intensiven pädagogischen Ausbildung, wie sie die Volksschullehrer, die Lehrer an höheren Schulen, die Gewerbelehrer und die Landwirtschaftslehrer erhalten. Und wer wolle bezweifeln, daß die Handelslehrer, die in gleicher Weise wie die genannten Lehrergruppen an der Zukunft der Nation, unserer Jugend, arbeiten, dieselbe sorgfältige pädagogische Ausbildung benötigen, und daß auch der Kaufmannsstand die gleiche gewissenhafte Ausbildung für seine Lehrer fordern kann und muß wie der Gewerbestand und der Landwirtestand.

Die Volksschullehrer werden zwei volle Jahre besonders pädagogisch ausgebildet. Nach dem mir von dem Seminardirektor Professor Becker in Usingen in liebenswürdiger Weise überlassenen Berichte hören Seminaristen zunächst Musterlektionen der Seminarlehrer in den verschiedenen Fächern, worauf sie dann unter Anleitung selbst Probelektionen halten, die schriftlich ausgearbeitet und besprochen werden. Auf eine Woche sollen für jeden Seminaristen etwa zwei Lehrproben kommen. Im zweiten Jahre wird jedem Seminaristen das ganze Jahr hindurch in vier bis sechs Stunden wöchentlich fortlaufender Unterricht in der Seminarübungsschule unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer übertragen. Dabei wird mindestens dreimal im Jahre ein Wechsel der Unterrichtsverteilung vorgenommen, damit jeder Seminarist sich in möglichst allen Fächern übt. Mit diesem Wechsel ist jedesmal eine Prüfung in den einzelnen Klassen der Schule vor dem Seminarlehrerkollegium verbunden, welche die von dem Unterrichte zurücktretenden Seminaristen abnehmen, und welcher sämtliche Seminaristen der obersten Klassen beizuwohnen haben. Die Aufgaben für die Prüfung stellt der Direktor, der auch am Schlusse der Prüfung eine Beurteilung der einzelnen Seminaristen vorzunehmen hat.

Jeder Fachlehrer hat wöchentlich eine Anweisungsstunde zu halten, in der mit sämtlichen in dem betreffenden Fache unterrichtenden Seminaristen die Behandlung der für die nächste Woche vorgeschriebenen Lehrstoffe sowie der Ausfall der in der vorhergehenden Woche gehaltenen Lektionen zu besprechen ist. Die Seminaristen müssen sich für den von ihnen zu erteilenden Unterricht stets schriftlich vorbereiten. Die Ausarbeitungen werden von den Fachlehrern durchgesehen. Außerdem hält der Ordinarius der Übungsschule, der gleichzeitig Seminarlehrer ist, mit sämtlichen Seminaristen in der Regel wöchentlich eine Besprechung ab, in der außer der Lehrtätigkeit der Seminaristen die äußere Schuleinrichtung, die Schulverwaltung, Schulzucht, Beobachtungen der Seminaristen über Eigenart der Schüler hinsichtlich ihrer Anlagen, ihrer Leistungen, ihres Fleißes, ihrer Führung und ihrer etwaigen besonderen Eigentümlichkeiten sowie die durch solche Eigenart bedingte besondere Behandlung der Schüler besprochen werden. Ferner ist sämtlichen Seminaristen Gelegenheit geboten, dem Unterrichte anderer Seminaristen beizuwohnen.

Die Übungsschule umfaßt fünf Klassen und zählt etwa hundertvierzig Schüler. Auf Grund eines besonderen Vertrags mit der Stadt Usingen haben sämtliche Kinder eines gewissen Stadtbezirks die Seminarübungsschule zu besuchen,

soweit sie nicht eine höhere Schule besuchen sollen, und zwar acht Jahre lang. Der Seminardirektor ist gleichzeitig verantwortlicher Leiter der Übungsschule. Zu seiner Unterstützung ist ihm ein ordentlicher Seminarlehrer beigegeben, der als Ordinarius der Übungsschule die Aufrechterhaltung der Schulzucht und der gesamten inneren und äußeren Ordnung der Schule zu beobachten hat.

Für die Lehrer an höheren Schulen ist das Ausbildungssystem vielleicht noch sorgfältiger durchdacht als für die Volksschullehrer, woraus man gleichzeitig erkennen mag, welch hohe Bedeutung die maßgebenden Stellen dem höheren Schulwesen im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens für das Staatsganze und das staatliche Leben beimessen.

Für die Lehrer an höheren Schulen Preußens ist am 28. Juli 1917 eine neue Ordnung der praktischen Ausbildung erschienen, die am 1. April 1918 in Kraft getreten ist und in ihrer Vollendung ein Muster ihrer Art darstellt. Zu dieser Ausbildungsordnung hat der Wirkliche Geheime Oberregierungsrat und Vortragende Rat im preußischen Unterrichtsministerium Dr. Karl Reinhardt noch einen Kommentar geschrieben, in dem aus jeder Zeile die gründliche Sachkenntnis, die Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt spricht, mit der die Lehrer an höheren Schulen pädagogisch vorbereitet werden sollen.

Nach bestandener wissenschaftlicher Universitätsprüfung haben die Kandidaten an einer ihnen angewiesenen höheren Lehranstalt einen zweijährigen praktischen Vorbereitungsdienst durchzumachen. Die beiden Vorbereitungsjahre sind in der Regel an verschiedenen Anstalten abzuleisten. Gehalt empfangen die Kandidaten während der Zeit in der Regel nicht. Sie sollen Anstalten überwiesen werden, an denen sich „tüchtige Vertreter" ihrer Hauptfächer befinden. Einer Anstalt sollen in der Regel nicht mehr als sechs bis acht Kandidaten zur praktischen Ausbildung zugewiesen worden. Jeder Kandidat wird einem Oberlehrer überwiesen, dem die Sorge für die Ausbildung des Kandidaten besonders obliegt. Die betreffenden ausbildenden Oberlehrer werden auf Vorschlag des Direktors vom Provinzialschulkollegium bestimmt. Für die pädagogische Unterweisung der Kandidaten finden während der ganzen Vorbereitungszeit unter Leitung des Direktors oder des beauftragten Lehrers in mindestens zwei Stunden wöchentlich Sitzungen statt, in denen alle Gegenstände des praktischen Schuldienstes eingehend erörtert werden. Die Kandidaten haben abwechselnd Vorträge zu halten und über den Inhalt der Besprechungen Niederschriften auszuarbeiten und dem Direktor vorzulegen. Während der ganzen Vorbereitungszeit sollen die Kandidaten ein kurz gefaßtes Tagebuch über ihre Tätigkeit führen und vierteljährlich dem Direktor vorlegen. Im ersten Vorbereitungsjahr werden die Kandidaten von ihrem Oberlehrer, der zwei bis drei Kandidaten zugewiesen erhält, zur Unterrichtserteilung methodisch und didaktisch angeleitet. Die Kandidaten wohnen zunächst ihrem Unterrichte bei und sollen möglichst bald selbst einige Lehrstunden in Gegenwart des Oberlehrers erteilen, die dann besprochen werden. Bei wachsender Sicherheit wird den Kandidaten zusammenhängender Unterricht überlassen.

Im zweiten Vorbereitungsjahre ist den Kandidaten selbständiger Unterricht zu übertragen in Lehrstunden, die nach dem Verteilungsplane angestellten Lehrern zugewiesen sind, die von Zeit zu Zeit dem Unterrichte beizuwohnen und den Kandidaten zu beraten haben. Von der zweiten Hälfte des ersten Vorbereitungsjahres ab sind etwa alle vier Wochen für die einzelnen Kandidaten Lehrproben anzusetzen, denen der Direktor, der Oberlehrer, der vertretene Lehrer und die übrigen Kandidaten beizuwohnen haben. Für diese Lehrstunden hat der Kandidat einen kurzen Entwurf auszuarbeiten, der dem Direktor oder dem beauftragten Lehrer vor Beginn des Unterrichts zu übergeben ist. Die Lehrproben sind in den gemeinsamen Sitzungen nach ihrer Anlage und Durchführung zu besprechen, dabei ist auf diejenigen Mängel aufmerksam zu machen, welche die Kandidaten in ihrer Vorbereitung, in der erziehlichen Behandlung der Schüler und in ihrer eigenen Haltung vor der Klasse gezeigt haben, ebenso sind bemerkenswerte Vorzüge anzuerkennen. Um sich mit den allgemeinen Aufgaben des Unterrichts bekannt zu machen, haben die Kandidaten dem Unterrichte anderer Lehrer nach den von dem Direktor gegebenen Anweisungen beizuwohnen. Soweit es die örtlichen Verhältnisse gestatten, sollen die Kandidaten Gelegenheit erhalten, auch andere Schulen wie Präparandenanstalten, Lehrerseminare, Mittelschulen usw. zu besuchen. Am Schlusse der Vorbereitungszeit wird von dem Direktor über die Kandidaten bei dem Provinzialschulkollegium eingehend Bericht erstattet.

So wird den Kandidaten reichlich Gelegenheit geboten, sich praktisch pädagogisch zu üben und gleichzeitig zu prüfen, ob sie sich für den Lehrerberuf auch eignen.

Auch für die pädagogische Ausbildung der Gewerbelehrer ist in jeder Hinsicht alles geschehen, was der gewerbliche Unterricht erfordert. Bei den Gewerbelehrern sind zu unterscheiden die sogenannten Praktiker, die aus dem Handwerker- oder Technikerstande hervorgegangen sind, von den Berufslehrern mit seminaristischer Vorbildung. Hier liegen also die Verhältnisse ähnlich wie bei den Handelslehrern. Zur Vorbereitung für den Gewerbelehrerberuf sind besondere Seminarkurse eingerichtet, an die sich eine staatliche Abschlußprüfung anschließt. Die Kurse dauern ein Jahr. In den „Winken und Ratschlägen" für die Vorbereitung zur Teilnahme an den Kursen heißt es unter dem Abschnitte „Praktiker": „In erster Linie ist zu fordern, daß sich nur solche Praktiker dem Lehrberufe widmen, die dazu Neigung und natürliche Begabung haben. Unter allen Umständen ist längeres planmäßiges Hospitieren an einer gewerblichen Fortbildungsschule und dann nebenamtliche Lehrtätigkeit zu fordern. Nur so kann der Praktiker prüfen, ob er wirklich die Begabung für den Lehrberuf besitzt. Ferner sind die Teilnahme an vierzehntägigen pädagogischen Ausbildungskursen, Betätigung in der Jugendpflege als weitere Vorbereitung für den Lehrberuf zu empfehlen." In den Bestimmungen über die Gestaltung des Unterrichts in dem in der Kunstgewerbeschule in Charlottenburg alljährlich stattfindenden Kursus heißt es wörtlich: „Da der Unterricht im Kursus die Grundlage für eine planmäßige

unterrichtliche Tätigkeit in der Fortbildungsschule schaffen soll, so ist eine Behandlung der Pädagogik für die Praktiker unbedingt erforderlich. Die Beziehungen zur Ethik und Psychologie werden gelehrt. Von größter Bedeutung für die Praktiker sind die Unterrichtsübungen. Es sind hierzu vorgesehen im Sommerhalbjahr vier Stunden, im Winterhalbjahr fünf Stunden wöchentlich. Im Sommerhalbjahre werden vier Gruppen mit je 15 Teilnehmern, im Winterhalbjahre sechs Gruppen mit 10 Teilnehmern gebildet. Auf diese Weise ist es möglich, den Teilnehmern recht oft Gelegenheit zum Halten einer Lehrprobe zu geben. Die zu haltenden Lehrproben sind gründlich auszuarbeiten, zunächst von allen, später immer nur von dreien, von denen dann einer die Lektion hält. Auf diese Weise wird erreicht, daß jeder Teilnehmer möglichst viel Lehrproben durcharbeiten muß. Alle Lehrproben werden an der Fortbildungsschule abgehalten." Die Teilnehmer des Kursus hören ferner Vorlesungen über das gewerbliche Bildungswesen, die Technik des Fortbildungsschulunterrichts und über Psychologie und Ethik. In der Schlußprüfung wird Pädagogik eingehend geprüft, und zwar gewerbliches Schulwesen, Methodik und Jugendpflege. Aus einem der genannten Gebiete wird entweder eine größere Aufgabe, für deren Bearbeitung vier Stunden zur Verfügung stehen, oder es werden zwei kleinere Aufgaben aus verschiedenen Gebieten gewählt. In den Unterrichtsübungen wird im letzten Vierteljahr von jedem eine Lehrprobe verlangt. Pädagogik ist unter den Prüfungsgegenständen allgemein verbindliches Hauptfach.

In ähnlich sorgfältiger Weise wie die Gewerbelehrer werden die Landwirtschaftslehrer pädagogisch vorbereitet. In dem ausführlichen Berichte, den der Geheime Regierungsrat Dr. Oldenburg über das landwirtschaftliche Unterrichtswesen im Königreich Preußen gibt, sagt er unter dem Kapitel „pädagogische Seminare für Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramtes" einleitend: „Mit der vorschreitenden Entwicklung des landwirtschaftlichen Unterrichtswesens, insbesondere des Winterschulwesens, gewann die Frage der Erlangung gut ausgebildeter Fachlehrer erhebliche und wachsende Bedeutung. Die Erfahrungen lehrten, daß neben gründlicher praktischer und theoretischer Ausbildung vor allem auch eine besondere pädagogische Unterweisung der landwirtschaftlichen Lehrer erforderlich ist. Die Notwendigkeit entsprechender Maßnahmen wurde unter anderem auch vom Landesökonomiekollegium bereits in seiner Sitzung vom 11. November 1890 anerkannt. Um die Lücken in der Vorbereitung der künftigen Landwirtschaftslehrer auf ihren Beruf zu beseitigen, wurden in den 90er Jahren des verflossenen Jahrhunderts an geeigneten Landwirtschaftsschulen pädagogische Seminare für die Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramts eingerichtet. Auf ihnen sollen die künftigen Fachlehrer in der Methodik des Unterrichts in den landwirtschaftlichen Fächern während zweier Halbjahre gründlich unterwiesen werden. Während der Besuch eines derartigen Seminars für den Fachlehrer an den niederen Schulen noch nicht verbindlich ist, ist neuerdings durch die Erlasse der Minister für Landwirtschaft, Domänen und Forsten,

sowie der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 29. Februar 1908 und des Ministers für Landwirtschaft vom gleichen Tage bestimmt worden, daß als Lehrer der Landwirtschaft an den Landwirtsschaftsschulen vom 1. April 1909 ab und an den staatlich unterstützten niederen landwirtschaftlichen Lehranstalten (Ackerbau- und Winterschulen); sowie als landwirtschaftliche Wanderlehrer vom 1. April 1911 ab nur solche Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramts Anstellung finden sollen, die nach erfolgreichem zweisemestrigen Besuche eines pädagogischen Seminars die Lehrbefähigung erlangt haben."

Die praktische pädagogische Ausbildung ähnelt im übrigen der der Lehrer an höheren Schulen. Der Kürze halber gebe ich hier aus den Bestimmungen über die Tätigkeit der Seminare nur das Wichtigste wieder: „Die an geeigneten Landwirtschaftsschulen eingerichteten pädagogischen Seminare haben den Zweck, Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramtes mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre in ihrer Anwendung auf landwirtschaftliche Lehranstalten, mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt zu machen und sie hierdurch, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen für die Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen. Die Anleitungen für die Gesamtheit der Seminarmitglieder zerfallen in Seminarsitzungen, welche der theoretischen pädagogischen Unterweisung gewidmet sind, und in praktische Übungen. Die letzteren bestehen teils in Musterlektionen, welche der anleitende Lehrer im Beisein sämtlicher Seminarmitglieder hält, teils in Probelektionen, welche von je einem Seminarmitgliede im Beisein des anleitenden Lehrers und der übrigen Seminarmitglieder gehalten werden. Für die Anleitung sind in jeder Woche zwölf Stunden bestimmt. Sobald ein Seminarmitglied einige Einsicht in die Theorie des Lehrverfahrens erlangt und in den Probelektionen einiges Geschick im Unterrichten gezeigt hat, wird ihm mit Rücksicht auf seine Neigung und Befähigung ein Lehrgegenstand in einer Klasse zur selbständigen Behandlung überwiesen unter Leitung und Verantwortlichkeit des damit beauftragten Lehrers, welcher die Verteilung des Lehrstoffes auf die verfügbare Zeit mit ihm zu besprechen, seine schriftlichen Vorbereitungen für jede Lehrstunde einzusehen und wenigstens ein Sechstel seiner Lehrstunden zu besuchen hat." Auch zu den Lehrerkonferenzen sollen die Seminarmitglieder als Zuhörer zugezogen werden, so daß ihnen in jeder Beziehung Gelegenheit geboten wird, sich nicht nur im Unterrichten reichlich zu üben, sondern auch einen gründlichen Einblick in den Schulbetrieb als solchen zu erlangen.

Aus alledem ergibt sich, daß sowohl die Volksschullehrer wie die Lehrer an höheren Schulen, die Gewerbelehrer und die Landwirtschaftslehrer eine gründliche pädagogische Ausbildung erhalten, bevor sie in den Lehrberuf eintreten. Und zwar gilt das, was ich im vorgehenden in Anlehnung an preußische Verhältnisse gesagt habe, auch von den übrigen deutschen Bundesstaaten, wo die Verhältnisse ähnlich geregelt sind. Ich habe die verschiedenen Ausbildungswege ausführlicher darlegen zu müssen geglaubt, um die Gegner einer Reform der pädagogischen

Ausbildung der Handelslehrer, die sich in erster Linie unter den aus dem Kaufmannsstande hervorgegangenen Diplomhandelslehrern befinden und in der Presse wie in Versammlungen eine solche Reform hartnäckig für unnötig erklärt haben, und die zweifelsohne von der Art der pädagogischen Ausbildung anderer Lehrergattungen keine Kenntnis haben, nachträglich zu informieren und von der Notwendigkeit einer durchgreifenden Verbesserung der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer zu überzeugen.

Nach den vorstehenden Darlegungen dürfte denn auch kaum noch jemand den Mut finden, zu behaupten, daß die jetzige pädagogische Ausbildung der Handelslehrer auf der Handelshochschule hinreichend und eine Verbesserung und Vervollkommnung überflüssig wäre. Aus den Darlegungen geht hervor, daß die Handelslehrer die einzige Lehrergruppe bilden, die einer gründlichen pädagogischen Ausbildung entbehrt, ein Umstand, der wohl in der Hauptsache auf das mangelnde Interesse eines großen Teils der Kaufmannschaft für seine Fachschulen zurückzuführen ist, welcher Mangel seine Ursache wieder darin haben dürfte, daß bisher noch nicht viel wirkliche Praktiker aus dem Kaufmannsstande an den kaufmännischen Fachschulen beschäftigt wurden. Der Kaufmann betrachtet deshalb die kaufmännische Fachschule vielfach immer noch als Tummelplatz für Theoretiker, woraus dem Handelslehrerstande aber gerade die Aufgabe erwächst, möglichst viele und tüchtige Kaufleute zum Handelslehrerberufe heranzuziehen und durch Gewährung einer gründlichen pädagogischen Ausrüstung zur Ergreifung des Handelslehrerberufes zu ermutigen.

Während nun die vorausgehenden Ausführungen sich wie gesagt die Aufgabe gestellt hatten, den Gegnern einer Verbesserung der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer deren Notwendigkeit darzutun, haben wir uns im folgenden über die Wege zu verständigen, auf denen eine solche Reform durchgeführt werden kann. Dabei werden wir gleich von vornherein vor die wichtige und entscheidende Frage gestellt, ob die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer künftig an den Handelshochschulen verbleiben oder in besonders dafür ausgewählten Handelsschulen, die ich hier Musterschulen nennen möchte, nach Art der Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen und an den Landwirtschaftsschulen Preußens verlegt werden soll. Über diese Kernfrage ist in Handelslehrerkreisen ein überaus heftiger Kampf entbrannt, der viel Verbitterung geschaffen hat und bis heute noch nicht ausgetragen ist. Der heutigen Versammlung wird es vorbehalten bleiben, im Wege der Abstimmung hier das entscheidende Wort zu sprechen.

Im folgenden soll ganz unparteiisch und sachlich, ohne Leidenschaft und Voreingenommenheit, in aller Ruhe erwogen werden, welche Vorteile und Nachteile jeder der beiden Wege bietet.

Sollte die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer bei den Handelshochschulen verbleiben, so müßten im Anschlusse an diese Übungsschulen errichtet werden, wie sie mit den Volksschullehrerseminaren, mit dem pädagogischen Seminar an der Universität Jena und dem Seminar für Landwirtschaftslehrer

an der Universität Leipzig verbunden sind. Nur auf diesem Wege kämen die Handelshochschulen in die Lage, den Handelslehramtskandidaten ausreichende Gelegenheit zu Lehrübungen zu geben, ohne dabei von fernstehenden selbständigen Schulen abhängig zu sein. Die Übungsschule könnte als kaufmännische Fortbildungsschule oder Handelsvorschule mit vollem Tagesunterrichte organisiert sein. Die letztere Form hätte den Vorzug der größeren Stundenzahl bei kleinerer Schülerzahl und der vollständigen Unabhängigkeit von irgendwelchen Arbeitgebern, die durch Zurückhaltung der Schüler vom Unterrichte diesen erheblich zu stören in der Lage sind. Die Frage, ob kaufmännische Fortbildungsschulen oder Handelsvorschule ist aber zunächst nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Die Frage lautet vielmehr: Verbleibt die praktische pädagogische Ausbildung der Handelslehrer bei der Handelshochschule oder soll eine Trennung erfolgen?

Bei der Diskussion der Frage in der Fachpresse ist deutlich das Streben einer Anzahl von Diplomhandelslehrern hervorgetreten, bei Gelegenheit der Reform der pädagogischen Ausbildung eine soziale Angleichung des Diplomhandelslehrerstandes an den preußischen Oberlehrerstand vorzunehmen, indem man glaubte, durch Übernahme der für die pädagogische Ausbildung der preußischen Oberlehrer getroffenen Einrichtungen den Handelslehrerstand im öffentlichen Ansehen heben zu können. Vor einer derartigen Vermischung von sozialen und Bildungsfragen kann nicht eindringlich genug gewarnt werden. Sie trübt den Blick und das Urteil über die Erfordernisse der Handelslehrerausbildung und ihre Möglichkeiten und schiebt die Debatte auf ein falsches Gleis, ganz abgesehen davon, daß sich der Handeslehrerstand nicht lediglich dadurch dem Oberlehrerstande gleichstellen kann, daß er lediglich die pädagogische Ausbildung gleichgestaltet, während er die vorhergegangene Ausbildung der Lehrer ignoriert. Dann sollte man schon ganze Arbeit machen und konsequent für den Diplomhandelslehrer auch genau dieselbe Vorbildung wie für den Oberlehrer fordern. So aber bleibt das ganze äußerliche Nachahmen der Oberlehrer ein lächerlicher Versuch, der bei diesen den gegenteiligen Eindruck macht von dem, der erstrebt wird. Man lasse also die soziale Frage aus dem Spiele und betrachte die Frage der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer lediglich im Hinblick auf die größtmögliche pädagogische Vervollkommnung.

Danach wäre also zu fragen: Welcher der beiden obenerwähnten Wege, Belassung der pädagogischen Ausbildung bei der Handelshochschule oder Trennung, verspricht dem angehenden Handelslehrer die bessere pädagogische Ausbildung? Und welcher von beiden Wegen hat unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Verhältnisse am ehesten Aussicht auf Verwirklichung? So und nicht anders muß die Fragestellung lauten, wenn wir zu einer befriedigenden Lösung kommen wollen.

Lassen Sie uns streng objektiv, einzig und allein von dem Wunsche geleitet, unserem Stande und dem deutschen Handelsschulwesen zu dienen, die beiden Wege auf ihre Vorzüge und Nachteile untersuchen.

Bei voller Belassung der pädagogischen Ausbildung auf der Handelshochschule bleibt der Kandidat in engster Verbindung mit der Hochschule, der er seine theoretische kaufmännische Ausbildung verdankt, er kann diese, beraten durch die Hochschulprofessoren, besser und weiter vertiefen als als Hilfskraft an einer öffentlichen Schule. Die pädagogische Ausbildung bleibt in inniger Verbindung mit der fachwissenschaftlichen. Die fachwissenschaftliche und die pädagogische Ausbildung können sich hier auf die denkbar beste Weise gegenseitig ergänzen, unterstützen und befruchten. Der Handelslehrer pflegt die Lücken seiner kaufmännischen Ausbildung in der Regel am greifbarsten bei Beginn der Anwendung im Unterrichte zu spüren. An der Handelshochschule hat er Gelegenheit, die Lücken aus erster Hand zu ergänzen und auszufüllen und sein kaufmännisches Wissen auf diese Weise abzurunden. Und das könnte sein Handelshochschulprüfungszeugnis hinsichtlich der kaufmännischen Fächer günstig beeinflussen. Ferner geht die pädagogische Ausbildung in der freien akademischen Luft, unbeeinflußt durch oft kleinliche Schulreglements und Beschränkungen aller Art, freier und beweglicher vonstatten. Die praktische pädagogische Ausbildung kann den jeweiligen Erfordernissen der praktischen Ausbildung besser Rechnung tragen, der lehrende Theoretiker der Pädagogik kann seinen Vorlesungsstoff selbst unmittelbar vor seinen Zuhörern in die Praxis übertragen, sodaß Theorie und Praxis in der denkbar glücklichsten Weise innig verbunden bleiben. Der kleinere Kreis der Schüler in der Übungsschule der Handelsschule ermöglicht den Kandidaten einen rascheren Überblick und ein schnelleres Einleben in die Lehrtätigkeit. Das Ansehen der Handelshochschulen kann durch das Verbleiben der pädagogischen Ausbildung bei ihr ebensowenig vermindert werden, wie das Ansehen der Universität Leipzig durch ihre Verbindung mit dem landwirtschaftlichen Institut und der dazu gehörigen Übungsschule für Landwirtschaftslehrer oder das Ansehen der Universität Jena durch ihre Verbindung mit einer Übungsschule beeinträchtigt wird. Für das Ansehen der Handelshochschulen sind in erster und letzter Linie ihre Leistungen maßgebend und nicht Aeußerlichkeiten. Die Belassung der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer bei der Handelshochschule bietet aber noch andere Vorzüge. Der aus dem Lehrerstande hervorgegangene Kandidat kann die bei der pädagogischen Ausbildung etwa ersparte Zeit zu seiner weiteren Vertiefung in den ihm früher mehr oder weniger fremdgewesenen Handelswissenschaften verwenden, während sich ihm an einer Musterschule, ich verstehe darunter wie gesagt eine öffentliche Handelsschule, die bei etwaiger Trennung der praktischen pädagogischen Ausbildung von der Handelshochschule von der Regierung mit dieser Ausbildung der Handelslehrer beauftragt werden müßte, die gleichgünstige Gelegenheit nicht bietet. Ferner können die Handelslehramtskandidaten nicht ohne weiteres mit den Kandidaten für das höhere Lehramt verglichen werden, da letztere fast durchweg direkt von der Universität kommen und im übrigen eine gleichmäßige Vorbildung erhalten haben, während die Handelslehramtskandidaten vor dem Besuche der Handelshochschule bereits beruflich tätig waren und zugleich

verschiedenen Berufsgebieten, dem Lehrerberufe und dem Kaufmannsberufe, entstammen. Demnach zerfallen die Kandidaten des höheren Lehramts auch nicht wie die des Handelslehramts in zwei nach ihrer Bedürftigkeit hinsichtlich der praktischen pädagogischen Ausbildung gänzlich verschiedene Gruppen. Die Handelshochschule kann aber dem zwiespältigen Charakter des Kandidatenmaterials meines Erachtens besser Rechnung tragen als die Musterschule, auf der der ehemalige Lehrer von Beruf vielfach seine Zeit mit längst bekannten Dingen verlieren würde, die er wie gesagt besser zu seiner intensiveren kaufmännischen Ausbildung auf der Handelshochschule benutzen könnte. Auch sind die aus dem Lehrerberufe stammenden Kandidaten in der Regel mindestens Mitte zwanzig und älter, wenn sie zur Handelshochschule kommen; also an sich schon älter als die Kandidaten des höheren Lehramts. Es würde daher unbillig sein, diese Leute nach Verlassen der Handelshochschule noch zwei Jahre zwecks pädagogischer Ausbildung auf eine Musterschule zu schicken. Die Jüngsten würden dadurch Ende zwanzig werden, ehe sie an einer Handelsschule Anstellung suchen könnten. Außerdem würde ihnen das Studium erheblich verteuert, da sie an der Musterschule kein Gehalt bezögen, ein Umstand, der angesichts der meist noch recht mäßigen Bezahlung der Handelslehrer besonders ins Gewicht fällt. Eine Lösung in der Weise aber, daß man die ehemaligen Kaufleute allein den Musterschulen überweist und die ehemaligen Lehrer nicht oder nur kurze Zeit, erscheint im Interesse der zwischen beiden Gruppen zu wünschenden Eintracht nicht empfehlenswert.

Ferner ist zu bedenken, daß, wie bereits angedeutet, die Übungsschule gegenüber der großen öffentlichen Musterschule beweglicher und gefügiger und bezüglich der Erfordernisse der praktischen pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer anpassungsfähiger ist. Durch sie wird die öffentliche Musterschule von den Versuchen der Anfänger im Lehrberufe verschont, und diese Versuche mit ihren für die Schüler nicht gänzlich zu vermeidenden Nachteilen werden auf einen engbegrenzten Raum beschränkt, was unzweifelhaft im Interesse des öffentlichen Schulwesens liegt. Die Öffentlichkeit ist lebhaft daran interessiert, daß solche Proben in der Jugendbildung und Jugenderziehung innerhalb möglichst enger räumlicher Grenzen vor sich gehen.

Neben diesen Vorzügen der Verbindung der praktischen pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer mit den Handelshochschulen stehen natürlich auch Nachteile. Die Tätigkeit an der öffentlichen Musterschule ist begreiflicherweise für den Kandidaten sehr viel vielseitiger, mannigfaltiger und abwechselungsreicher, insofern auch anregender, sie kommt dem praktischen Schuldienste naturgemäß in jeder Hinsicht sehr viel näher, ist intensiver und bringt den angehenden Handelslehrer in Verkehr mit älteren und erfahrenen Kollegen, die ihn belehren und auch sonst in jeder Beziehung, wenn auch nur gesprächsweise, pädagogisch fördern und ihm ihre Erfahrungen mitteilen können. Die Tätigkeit des Kandidaten an der Musterschule würde deshalb dem praktischen Schulbetriebe ohne Zweifel wesentlich näher kommen als die an der Übungsschule. Auch scheint mir die

öffentliche Musterschule zur Einführung in die Aufgaben der Erziehung wegen ihres größeren Umfanges und ihrer Vielgestaltigkeit geeigneter als die Übungsschule. An der Musterschule werden dem unterweisenden Oberlehrer jeweils zwei, höchstens drei Kandidaten zur Ausbildung überwiesen, so daß sich dieser eingehender mit den Kandidaten beschäftigen kann als der Übungsschulleiter evtl. in Gemeinschaft mit seinem Assistenten, die beide vielleicht dreißig und mehr Kandidaten anzuleiten haben. In der Musterschule wäre mehr Raum für die Kandidaten zur Betätigung als in der Übungsschule, wo dieselben infolge der hier bestehenden Konzentration zu dicht aufeinander sitzen und die Zahl der Schüler und Klassen unter Umständen zu klein ist. Demgemäß eignet sich für eine größere Zahl von Kandidaten der dezentralisierte Betrieb der Musterschulen besser als der zentralisierte der Übungsschule. Die Frage lautet also eigentlich hiernach: Zentralisation oder Dezentralisation?

Diesen unverkennbaren Vorzügen der Musterschulen vor den Übungsschulen stehen aber wieder offensichtliche Nachteile gegenüber. In jedem Kollegium gibt es gute und schlechte Lehrer, kommt ein Kandidat zur Ausbildung zu einem schlechten Lehrer, was auch bei sorgfältiger Auswahl geschehen kann, so kann das für seine Zukunft sowohl wie für seine künftigen Schüler von schwerstem Nachteile werden. Bei einer beschränkten Zahl von tüchtigen Lehrern werden zweifelsohne auch weniger tüchtige zur Ausbildung mit herangezogen werden müssen, namentlich jetzt, wo der Krieg soviel tüchtige Kräfte hinweggerafft hat. Ferner kommt in Betracht, daß ältere Lehrer oft auf jede eigene Weiterbildung verzichten, weil ihnen der innere Antrieb fehlt und ihre Gehaltsstaffel auf jeden Fall eine bestimmte Einkommenssteigerung sichert. Darunter müssen dann natürlich wiederum die Kandidaten leiden. Demgegenüber verspreche ich mir von einer etwaigen anregenden Wirkung aufwärtsstrebender Kandidaten auf solche müden Lehrer nicht sehr viel. Endlich besteht aber auch die Gefahr, daß die Lehramtskandidaten an den Musterschulen von den mit ihrer Ausbildung betrauten Lehrern mehr als bequeme Aushilfe verwendet als pädagogisch ausgebildet werden.

Weiter bleibt zu erwägen, daß die Lehrer an unseren höheren Schulen alle eine gründliche praktisch pädagogische Ausbildung erhalten haben, sehr viele jetzt an Handelsschulen tätige Handelslehrer aber nicht. Deshalb kann die praktisch pädagogische Ausbildung von Handelslehramtskandidaten einer solchen von Kandidaten an höheren Schulen nicht ohne weiteres gegenübergestellt werden. Ein Handelslehrer ohne praktisch pädagogische Ausbildung kann in der Regel als Autodidakt auf pädagogischem Gebiete als ausbildender Lehrer an einer Musterschule nicht in Betracht kommen. Viele Lehrkörper öffentlicher Handelsschulen bestehen aber heute zu einem sehr großen Teil aus solchen Handelslehrern ohne systematische praktisch pädagogische Ausbildung. Damit würde schon eine Gruppe von Handelslehrern als Ausbildungspersonal ausscheiden, wodurch die Auswahl zum Nachteile der Kandidaten von vornherein wiederum beschränkt würde. Die Handelslehramtskandidaten wären dadurch ungünstiger gestellt als

die Kandidaten für das höhere Schulamt. Für die Ausbildung von Lehrern ist aber der tüchtigste Pädagoge gerade noch gut genug. Würden aber an Musterschulen nur pädagogisch praktisch vorgebildete Handelslehrer zur Ausbildung von Kandidaten verwendet, so würden diese in ungerechter Weise den anderen Kollegen gegenüber belastet werden und liefen zudem Gefahr, neben ihrer Mühe und Mehrarbeit von den Kollegen aus dem Kaufmannsstande angefeindet zu werden, wodurch ein unerwünschter Zwiespalt ins Kollegium getragen würde.

Des weiteren muß bedacht werden, daß bei der Auswahl bestimmter Handelsschulen als Musterschulen Eifersüchteleien leicht geweckt werden könnten, da sich natürlich die zu Musterschulen bestimmten Handelsschulen ausgezeichnet, die übergangenen aber zurückgesetzt und gekränkt fühlen. Und das könnte lähmend auf die Berufsfreudigkeit weiter Handelslehrerkreise und dadurch nachteilig auf das kaufmännische Unterrichtswesen im allgemeinen wirken.

Nach alledem haben ohne Zweifel beide Wege, der der Belassung der praktisch pädagogischen Ausbildung bei der Handelshochschule und der der Trennung derselben von ihr, ihre Licht- und Schattenseiten. Meines Erachtens kommen wir aus dem Für und Wider am besten heraus, wenn wir nachforschen, welche Motive seinerzeit für die Loslösung der praktisch pädagogischen Ausbildung der höheren Lehramtskandidaten von den Universitäten maßgebend gewesen sind. Eine wertvolle Unterlage hierfür bieten die Ausführungen, die der Wirkliche Geheime Oberregierungsrat im preußischen Unterrichtsministerium Dr. Karl Reinhardt im vorigen Jahre in der Monatsschrift für höhere Schulen unter der Überschrift „Zur Neuordnung der Prüfung und der praktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts" gemacht hat.

Danach ist der Gedanke der Universitätsübungsschule für angehende Lehramtskandidaten durchaus nicht neu, sondern bereits im achtzehnten Jahrhundert durchgeführt worden. 1734 errichtete der Göttinger Universitätsprofessor Gesner, der zugleich mit der Aufsicht über die Schulen des Herzogtums Braunschweig-Lüneburg beauftragt war, ein Universitätsseminar, das fachwissenschaftliche Ausbildung in den Schulwissenschaften, pädagogische Unterweisung und Einführung in die Praxis des Unterrichts an der Stadtschule zu Göttingen bieten sollte. Diese Einrichtung eines pädagogischen Universitätsseminars hat bei der großen Bedeutung und Autorität Gesners vielfach Nachahmung gefunden und wirkt nach bis in die neueste Zeit. Besonders bemühte sich der Minister Friedrichs des Großen, von Zedlitz, der so große Verdienste um das Schulwesen hat, an der Universität Halle „une pépinière de pédagogues" einzuführen. Er berief zu ihrem Leiter 1787 Friedrich August Wolf, den ersten eigentlichen Philologen. Friedrich August Wolf hat die pädagogische Unterweisung in seinem Seminar mit berücksichtigt, auch gelegentlich die Studenten Lektionen an der lateinischen Schule der Frankeschen Stiftung halten lassen. Zur Zeit der ersten Einführung einer Prüfung für das höhere Lehramt im Jahre 1810 herrschte die Meinung vor und galt als selbstverständlich, daß die Ausbildung der Lehrer für die

höheren Schulen, die praktische ebenso wie die wissenschaftliche, an der Universität erfolgen müsse. In demselben Jahre 1810 gründete Herbart, der bekannte Pädagoge, sein pädagogisches Seminar an der Universität Königsberg. Seine Schüler haben an anderen Universitäten, in Leipzig, Jena, in seinem Sinne gewirkt und setzen diese Wirkung bis auf den heutigen Tag fort. Die Entwicklung schien in der Tat diesen Weg nehmen zu wollen. Auch jetzt gibt es namhafte Pädagogen, die sie befürworten. Verfolgen wir den Gedanken einmal zu Ende und sehen wir, wie sich dann die Dinge hätten gestalten müssen, um zu erkennen, warum es anders gekommen ist.

„Eine Einführung in die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts kann nicht rein theoretisch bleiben. Einige praktische Betätigung gehört notwendig dazu. Soll also die Universität die pädagogische Vorbildung der Kandidaten übernehmen, so muß sie sich eine Übungsschule angliedern, oder sie muß mit einer am Orte vorhandenen Schule in enge Verbindung treten. Nehmen wir nun eine mittlere Universität wie Göttingen. Hier gab es im Sommer 1914, vor dem Kriege, 1035 Studierende der philosophischen Fakultät, unter ihnen, gering gerechnet, etwa 800 bis 900, die die Absicht hatten, Oberlehrer zu werden. Da die pädagogische Vorbereitung doch wohl mindestens ein Jahr in Anspruch nehmen müßte, so kämen bei vierjähriger Studienzeit mindestens 200 Studenten in Betracht. Diese Zahl verteilt sich auf die verschiedensten Fächer: Religion, Deutsch, Alte Sprachen, Neue Sprachen, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturwissenschaften. An der Übungsschule, die wohl nur aus wenig Klassen bestehen könnte, müßten Lehrer aller dieser Fächer mitwirken, die zeigen könnten, wie es gemacht wird. Denn der eine Professor der Pädagogik, nehmen wir an, es sei ein Ordinarius, kann doch nicht in allem vorbildlich unterrichten. Ihm kommt die theoretische Unterweisung zu, und er hat seine volle Aufgabe damit. Woher sollen alle jene Lehrer kommen? Sollen sie zur Universität gehören? In welchem Verhältnis sollen sie zu dem Professor stehen? Und was soll aus den Schülern werden, wenn sich 200 Anfänger, mit jedem Jahre wechselnd, an ihnen versuchen? Welch geringer Bruchteil von Zeit würde auf jeden von diesen kommen, in der er sich wirklich versuchen könnte? Oder aber die Universität tritt in Verbindung mit einer vorhandenen höheren Schule. In Göttingen gibt es deren zwei, ein Gymnasium und eine Oberrealschule. Auf jede von ihnen kämen also rund 100 Studenten, die in den Unterricht eingeführt werden sollten: Die arme Schule und die armen Schüler! Wo bleibt dann aber der Professor der Pädagogik? Kann er auch nur einen wesentlichen Teil des Unterrichts mitmachen und miterleben, so daß eine wirkliche Befruchtung seiner theoretischen Darlegungen durch die Praxis möglich wird?

Wie ist es erst in einer großen Universität wie Berlin, wo es sich um einige Tausende von Studierenden handelt! Man braucht nur den Gedanken so oder so zu Ende zu denken, um zu sehen, daß er unausführbar ist, und daß hier Vernunft zum Unsinn wird, ganz abgesehen von der Erwägung, daß das Inter-

esse der Studierenden durch solche praktische Betätigung allzusehr zersplittert wird, und daß sie dadurch von ihrer nächsten Aufgabe, einmal in ihrer Wissenschaft fest zu werden, abgelenkt würden.

Es waren also triftige Gründe und unausweichliche Notwendigkeiten, die von jenem Wege, der sich zuerst zu bieten schien (dem der Belassung der praktisch pädagogischen Ausbildung bei der Universität), wegführten.

Im Jahre 1826 beschritt die preußische Unterrichtsverwaltung einen neuen Weg, der in ziemlich geradliniger Entwicklung zur jetzigen, neuesten Gestaltung der Dinge hingeleitet hat: Sie führte das Probejahr ein. Damit war der Grundsatz ausgesprochen, daß die praktische Vorbereitung auf den Beruf an die bestehenden Unterrichtsanstalten verlegt werden und erst nach Vollendung des Studiums und nach dem Bestehen der wissenschaftlichen Prüfungen einsetzen sollte." Hiermit war die Trennung der praktisch pädagogischen Ausbildung von der Universität endgültig vollzogen.

Wir erkennen hieraus, daß es vor allem zwei Gründe waren, die die preußische Unterrichtsverwaltung zur Dezentralisierung, d. h. zur Loslösung der praktisch pädagogischen Ausbildung von der Universität, bestimmten. Einmal die Unmöglichkeit, die große Zahl der Studierenden an der Universitätsübungsschule hinreichend auszubilden, und weiter der Umstand, daß für die mindestens acht verschiedenen Prüfungsfächer der Kandidatengruppen die Beschaffung geeigneter Lehrkräfte und ihre ausgiebige Verwendung unmöglich wurde.

Prüfen wir nun zum Schlusse, ob in unserem Falle die Verhältnisse ähnlich liegen! Die Zahlen der Handelslehramtskandidaten an den einzelnen Handelshochschulen sind verschieden. Ich habe es unterlassen, diesbezügliche Anfragen an die Hochschulen zu richten. Es werden aber auf eine Handelshochschule pro Jahr durchschnittlich kaum mehr als 50 Handelslehramtskandidaten kommen. Diese könnten aber an einer zwei- oder dreiklassigen Übungsschule bequem angeleitet werden. Da die Zahl der Handelsschulen in Deutschland bei weitem nicht so groß wie die der höheren Schulen ist, viele Handelslehrer heute noch in Kursen außerhalb der Handelshochschulen ausgebildet werden und die gegenwärtigen Gehälter im allgemeinen durchaus nicht zur Ergreifung des Handelslehrerberufes reizen, so dürfte für absehbare Zeit kaum ein starkes Anwachsen der Zahl der Handelslehramtskandidaten auf den Handelshochschulen zu erwarten sein. Jedenfalls entfallen auf eine Handelshochschule bei weitem nicht so viele Handelslehramtskandidaten wie Kandidaten des höheren Lehramts auf eine Universität.

Und während die Kandidaten des höheren Lehramtes sich auf acht verschiedene und selbständige Prüfungsfächer verteilen, die mehr oder weniger einander fremd gegenüberstehen, kommen bei den Handelslehramtskandidaten eigentlich nur die Handelswissenschaften auf der einen Seite und die Sprachen auf der anderen Seite als Gesamtprüfungsfach in Betracht, da ja keine besonderen Befähigungszeugnisse für Rechnen, Buchführung, Deutsche Handelskorrespondenz usw.

von den Handelshochschulen ausgestellt werden, so daß es hier nicht acht verschiedene Lehrbefähigungen sondern nur zwei gibt und demgemäß nur vorwiegend in sämtlichen Handelswissenschaften geprüfte Handelslehrer und solche gibt, die vorwiegend in den neueren Sprachen geprüft worden sind. Auch hier liegen also die Verhältnisse wesentlich einfacher wie bei der pädagogisch praktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts. Eine Teilung der Handelswissenschaften in verschiedene völlig selbständige Prüfungsfächer analog den für die Kandidaten des höheren Lehramtes vorgesehenen ist jedoch in absehbarer Zeit wohl nicht zu erwarten.

Nach alledem liegen meines Erachtens hinsichtlich der praktisch pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer nicht die zwingenden Gründe vor, die seinerzeit eine Änderung dieser Ausbildung für die Kandidaten des höheren Lehramtes herbeigeführt haben. Ich halte deshalb eine Dezentralisation der pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer entsprechend der für die Lehrer an höheren Schulen durchgeführten nicht für nötig. Auch halte ich sie praktisch für uns für schwerer erreichbar als die Übungsschule, die in Handelshochschul- und auch in anderen maßgebenden Kreisen viele Freunde hat. Nach meiner persönlichen Auffassung dürfte es vielmehr richtiger sein, von der Loslösung der praktisch pädagogischen Ausbildung der Handelslehrer von der Handelshochschule Abstand zu nehmen, dagegen diese Ausbildung an der Handelshochschule in der Weise zu vertiefen, wie ich das bereits vor dem Kriege in der Handelsschullehrerzeitung angeregt habe, daß im Anschlusse an die Handelshochschule ein- oder mehrklassige Übungsschulen nach Art der bei den Universitäten Leipzig und Jena bestehenden errichtet werden und ihre Leitung einem tüchtigem Schulfachmanne, der auch handelswissenschaftlich und sprachlich auf der Höhe sein muß, zu übertragen. Der Besuch der Übungsschule müßte freiwillig und das Schulgeld niedrig sein. Die Handelsschule mit vollem Tagesunterrichte würde der Form der kaufmännischen Fortbildungsschule, wie bereits oben erwähnt, vorzuziehen sein. Der Übungsschulleiter wäre ordentlicher Professor an der Handelshochschule und hätte als solcher pädagogisch theoretische Vorlesungen zu halten, daneben in einem besonderen Handelslehrerseminare theoretische Übungen zu veranstalten. Zu seiner Unterstützung wäre ihm evtl. ein tüchtiger Handelsschulfachmann als Assistent beizugeben, der ebenfalls dem Lehrkörper der Handelshochschule angehören würde. Die rechtliche Seite dieser letzteren Frage dürfte keine Schwierigkeiten bieten, denn, wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Von Einzelheiten über die genauere Organisation der Übungsschule soll hier Abstand genommen werden, da diese eine Unterfrage bildet, über die sich die Vertreter der einzelnen Handelshochschulen verständigen und einigen würden. Eine Vermehrung der Semesterzahl um 1—2 Semester dürfte sich aber kaum umgehen lassen.

Von der Aufstellung der üblichen Leitsätze sehe ich absichtlich ab, um jeden Schein einer entscheidenden Beeinflussung der Versammlung zu meiden. Was ich hier vorgetragen habe, ist lediglich meine persönliche Meinung, die ich mir nach bestem

Wissen und Gewissen, frei von jedem Selbstinteresse, nur geleitet vom Standesinteresse und vom Interesse für unser deutsches kaufmännisches Bildungswesen, gebildet habe. Ich weiß, daß sie viele Gegner hat. Das ist aber noch kein Beweis für ihre Unrichtigkeit. Möge sich an das Referat eine ausgiebige Aussprache, ungetrübt durch Leidenschaftlichkeit und Heftigkeit anschließen, und möchte schließlich der richtige Weg zur Reformierung der pädagogischen Ausbildung der Diplomhandelslehrer gefunden werden zum Segen unseres Standes und unseres kaufmännnischen Unterrichtswesens. Das ist mein aufrichtiger und herzlicher Wunsch!

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Zur Lehre vom Staat

Von Schwarzenberger in Greifswald

1.

„In der Religion hat Jesus Christus eine neue Ära gebracht. In der Politik dagegen haben wir seit sechstausend Jahren keinen grundsätzlichen Fortschritt gemacht. Bis jetzt, sagt Kant, ist die Kultur gleichsam planlos fortgegangen; nun ist es an der Zeit, sie planvoll weiterzuentwickeln."

In diesen Worten des aufrechten deutschen Geistes und genialen Verkünders germanischer Weltanschauung Houston Stewart Chamberlain liegt eine unüberschätzbar wichtige und außerordentlich dringliche Aufgabe des anbrechenden Weltalters beschlossen, deren gründliche und rechtzeitige Lösung bestimmt ist, der Menschheit in eine neue Auffassung vom Staatsleben und damit in dieses selbst voranzuleuchten. In den die Gegenwart mit ihren Lärmen und ihren Schmerzen erschütternden staatlichen Wirren hat der Kampf um die Herausbildung einer angemessenen, die zu mächtigem Selbstbewußtsein erwachten Bevölkerungen zufriedenstellenden Staatseinrichtung bereits seinen höchst spürbaren Ausdruck gefunden. Der Kampf kann und wird nur beendet und die Lösung allein gefunden werden auf dem Grunde einer neuzeitlichen, alle von den so weit und hoch ausgebildeten Wissenschaften zu Tage geförderten Ergebnisse und großen Entdeckungen fruchtbar und zweckvoll gestaltenden Auffassung vom Staate selber.

Die Lehre vom Staat ist ein Stück Weltanschauung der Menschheit, und sie war im Altertume ein durchaus wesentlicher Bestandteil jener gewesen. Die Auffassungen von der Welt, dem Menschen und den durch die Vorstellung von Göttern vermittelten Beziehungen zwischen diesen beiden sind in der ältesten geschichtlichen — und schon in der vorgeschichtlichen — Zeit niedergelegt in den großen Religionssystemen und Mythenschöpfungen, daher eine vollständige Geschichte der Staatskunde diese keineswegs unbeachtet lassen darf. Der Gesichtspunkt, daß die der heutigen Wissenschaft zur Kenntnis gelangten Staatstheorien der ältesten Kulturherde von keinem nachweisbaren Einflusse auf die späteren europäischen Systeme und Staatenbildungen geworden wären, wie er ausdrücklich oder stillschweigend in fast allen neueren Darstellungen der Geschichte der Staatswissenschaft sich durchgeführt findet, ist verkehrt; denn sind sie es in Wirklichkeit noch nicht gewesen, so vermögen sie es immer noch in manch einer Hinsicht zu werden. Auch rein an sich aber gebührt, genau so wie innerhalb der Philosophiegeschichte, jenen Urzuständen menschlichen Gemeinschaftslebens die volle Anteilnahme der Wissenschaft und ein Platz innerhalb der Betrachtung der bisherigen staatskundlichen Geistesarbeit des Menschengeschlechtes.

Im griechischen Altertume bildete die Staatslehre ein besonderes und außerordentlich fruchtbares Betätigungsfeld der Philosophen, und sie erhielt ihre Stellung in jedem der großen Systeme. Noch einmal wies jener gewaltige Aufschwung, welchen die Philosophie als Wissenschaft durch Kants grundstürzende und neuen Grund legende Eroberungen im Felde der Metaphysik in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts nahm, die Lehre vom Staat und vom Recht dem Arbeitsbereiche der philosophischen Denker zu, deren jeder ihr einen mehr oder weniger wichtigen und vollendeten Flügel seines Lehrgebäudes errichtete.

Eine Vermischung dieser beiden Elemente, der Religion und der Philosophie, und ihren hartnäckigen, durch Jahrhunderte erbittert fortgeführten Kampf gegeneinander zeigen alsdann die Anschauungen vom Staate, wie sie seit den Zeiten des Urchristentumes, durch Patristik, Scholastik, Mittelalter, Renaissance und Reformation hindurch, mit Ausnahme der auf der afrikanisch-asiatischen Landbrücke erwachsenden Gedankenwelt

des Islam ausschließlich im christlichen Abendlande zum Ausdrucke und zur Ausbildung gekommen sind. Das Zeitalter der Aufklärung erst, als ein Abschnitt der Selbstbestimmung der Menschheit auf dem von ihr zurückgelegten Weg, mit seinen geschichtlichen Untersuchungen, den Anfängen wissenschaftlich betriebener Geschichtsforschung, gesellte ihnen ein historisches Moment hinzu. Auf ihrem Boden erwuchsen dann weiterhin jene Staaten umwälzenden, noch in den heutigen Tagen mächtig sich auswirkenden Ideen des Revolutionszeitalters, welche als neuen Begriff den der Gesellschaft in den Bereich der Wissenschaft stellten.

Die neueste Zeit schließlich hat mit der unendlichen und noch keineswegs abgeschlossenen Differenzierung der Stoffgebiete des menschlichen Erforschens und Erkennens Lehren vom Staate in überreichlicher Fülle und Mannigfaltigkeit hervorgebracht, in denen alle jene früher zur Geltung gekommenen Momente in theokratischer, rechtsphilosophischer, historischer und soziologischer Richtung weiter ausgestaltet worden sind. In ihrem Wettstreite untereinander hat zunächst, dank der kräftigen Unterstützung durch die überall in den Staaten der Wirklichkeit empordrängende sozialistische Parteiströmung, die soziologische Richtung den Vorrang errungen. Dann ist es die gewaltig aufstrebende, eigentlich erst zum Bewußtsein ihrer selbst gelangte Naturwissenschaft gewesen, welche auch auf staatskundlichem Gebiete befruchtend einwirkte und eine neue, naturwissenschaftliche und biologische Richtung der Staatstheorie erzeugte. In allerjüngster Zeit endlich haben auf Grund der Fortschritte aller der übrigen Wissenschaften neue Gesichtspunkte wirtschaftswissenschaftlicher, ethnographischer und geographischer Natur sich Anerkennung erzwungen, ohne jedoch zunächst von gebührendem umgestaltenden Einflusse auf die herrschende und allgemein anerkannte Lehre vom Staate selbst zu werden.

Da ist denn in der Tat der Zeitpunkt zur Selbstbestimmung für die Staatskunde gekommen, und mit der nachprüfenden, kritischen Untersuchung der der gegenwärtigen Staatswissenschaft vorliegenden Stoffe und Gegenstände läßt sich jetzt ein hervorragend bedeutsamer Schritt der Auflösung des dem Menschengeschlechte von seiner Entwickelung selbst gestellten Problemes entgegen tun. —

2.

Die herrschende, auf Locke und Kant, ja bis auf Rousseau und noch weiter zurückgehende Auffassung sieht in dem Staate nichts mehr als einen „Rechtsschutzlieferanten", dessen Daseinszweck mit dem Aufrechterhalten des formalen Rechtes erschöpft ist. Diese einseitig formaljuristische Betrachtungsweise hat die Staatswissenschaft zu einem Gebiete der Rechtswissenschaft herabgedrückt und die staatswissenschaftliche Theorie in der Studienorganisation auf Schulen und Hochschulen zur reinen Verfassungswissenschaft gemacht. Dieser Zustand kommt klar in der an der Mehrzahl der Universitäten durchgeführten Vereinigung der „Rechts- und Staatswissenschaften" in einer und derselben Fakultät zum Ausdrucke.

Das Geheimnis dieser offiziellen Auffassung der Staatskunde ist es, daß auch die Gegenwart noch die theoretische Anpassung an die Verwirklichung der Staatsidee aufrecht erhält, welche im neunzehnten Jahrhundert, dem der freiheitliche Individualismus seinen Stempel aufprägte, auch den Gedanken der Staatsmacht auf die entsprechende Stufe eingestellt hatte. Nachdem nun aber die gewaltige allgemeine Weltkrisis dieser Zeit überall fraglos eine Wertsteigerung des eigentlichen Staatsgedankens gegenüber der individuellen Interessenspäre gezeitigt hat, und während die abendländische Staatenentwickelung schon im Begriffe steht, einen neuen, reicheren Inhalt gegen jene früheren Anschauungen zu finden, macht sich unabweisbar die Notwendigkeit einer Nachprüfung der überlieferten Ansicht immer stärker geltend und das Bedürfnis einer erneuerten, ja erst wirklichen Wissenschaft vom Staate.

Wenn Bornhak in seiner „Allgemeinen Staatslehre" (1896) gefordert hat, den Staat „nicht vernunftgemäß zu konstruieren, sondern empirisch zu fassen", so gab er damit bereits richtig als Methode für eine nun vorzunehmende Selbstuntersuchung der Staatskunde die erfahrungsgemäße Zerlegung der Wirklichkeit an. Die erste Gestalt nun, in der sich der Staat dem Einzelmenschen zeigt, ist unzweifelhaft die einer Zwangs-

macht, die dessen völlige Freiheit im Tun und Lassen umschränkt, dabei zugleich auch die einer Schutzgewalt gegen Übergriffe von seiten anderer Einzelmenschen. Der Staat wacht hiermit über eine bestimmte Rechtsordnung, welche über den augenblicklichen und rasch wechselnden Gelüsten der Einzelnen steht. Wie hier die Bewachung des Rechtszustandes gegen innere Störung, so liegt ihm auf der anderen Seite auch die Aufrechterhaltung des Zustandes gegen Friedensstörer von außerhalb ob. Dazu bedarf er des Geldes und äußerer Verteidigungsmittel, und er greift dazu über auf erworbenes Eigentum und die persönliche Tätigkeit seiner Bürger, ja selbst auf das Leben der wehrfähigen unter ihnen. Weiterhin zeigt der Staat Anteilnahme am Tun und Treiben des Einzelnen, unterstützt ihn durch Rat und Tat und sogar durch Geldbeihilfen, ohne daß sich überhaupt ein Zusammenhang mit dem formalen Rechte oder der Gesellschaftsordnung nachweisen läßt. In der von ihm übernommenen Volkserziehung tritt derselbe Staat mit großen geistigen Kulturinteressen hervor. Das ganze weite Gebiet der nationalen, Werte schaffenden Arbeit mit Handels- und Gewerbepolitik, überhaupt mit aller Kulturpolitik und mit dem ausgedehnten Felde der sozialen Fürsorge, gehört in seine ordnungsmäßige Betätigung hinein. Er läßt sich selbst und unmittelbar in wirtschaftliche und geschäftliche Unternehmungen ein, er betreibt selbst wichtige Verkehrszweige wie Post und Telegraphie, er baut Eisenbahnen und leitet ihren Betrieb, er kauft Wasserfälle und nützt sie gewerblich aus. Und während der Kriegszeiten hat eben derselbe Staat gar nahezu alle Seiten des wirtschaftlichen und sozialen, des kulturellen und geistigen Lebens seiner Regelung und Beaufsichtigung unterworfen.

In allen diesen Erscheinungen täglicher Erfahrung aus unmittelbarer Wirklichkeit offenbart sich der moderne Staat selbst als eine stark fortschreitende Kraft — und als unter allen entschieden die größte und mächtigste. Jene bisher so selbstverständlich erschienene Vorstellung, nach welcher der Staat vor allem anderen und im Grunde ein Rechtssubjekt sei, sein innerster Charakter im Rechtsschutze sich Genüge tue und die positive Entwickelung, der Forschritt, zur Sache der Einzelwesen gemacht wird; und die geltende Lehre, daß der Staat eine Rechtstatsache, nichts mehr, und die Staatswissenschaft infolgedessen eine Rechtswissenschaft oder ein Teil von ihr sei, sie stellen nun sich als universale Vorurteile heraus, welche umzustoßen es fürwahr an der Zeit ist.

Die Lehre vom Staat als Wissenschaft muß der den Staat kennzeichnenden Eigenschaften sozialer und wirtschaftlicher Kräfte genau so gut gedenken und ihnen Raum gewähren wie seiner Eigenschaft als Rechtskraft. Nach diesen hauptsächlichen Richtungen hin gilt es zunächst, die Kreise der alten Staatswissenschaft zu erweitern.

Richtet sich jetzt die Aufmerksamkeit des Betrachters von dem politischen Leben im Lande drinnen auf das Spiel der Politik zwischen den Ländern da draußen, so tritt ihm dort eine Anzahl sehr konkreter Gestalten entgegen, großer tatsächlicher Realitäten mit menschlichen Gefühlen und jeder Art menschlicher Verbindungen untereinander. Es sind die Mächte, auch Länder, Nationen und Völker benannt, in allen lebenden Sprachen aber auch mit dem Worte Staaten als Synonym bezeichnet. Sie alle zeigen hier eine in erster Linie geographische Seite, und man findet die Worte Land und Reich in den Namen dieser Gebilde selbst immer wieder vor. „Das erste, was bei dem Gedanken an eine fremde Macht in unserer Phantasie aufsteigt, ist ohne Zweifel das Bild einer Karte" (S. 21).

Zugleich aber treten alle jene Mächte doch auch als Vereinigungen von Menschen, als Völker, als Nationen auf, und fast alle Staatsbenennungen gehen entweder zu einem Bestandteil oder völlig auf die Namen von Völkern als Stämme zurück. Und neben diesen Bestimmungen Land und Volk weist auch das Wesen der Mächte noch andere, rechtliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche Züge auf in dem Verkehr mit und in den Beziehungen unter einander[1]). —

[1]) Man vergleiche hierzu: „Die Großmächte der Gegenwart." Von Rudolf Kjellén. (Leipzig und Berlin. 1914. B. G. Teubner) und „Die politischen Probleme des Weltkrieges" (ebenda. 1916). In diesen Werken legt der schwedische Gelehrte den dynamischen Maßstab — statt wie in dem hier besprochenen den statischen — an das Problem der Großmächte als der Hauptvertreter des Staatslebens an und liefert er die praktischen Beispiele für die hier vorgetragenen Grundanschauungen. —

3.

Die in dem vorigen Abschnitte dieser Studie im engen Anschlusse an die inhalt- und aufschlußreiche, großzügig angelegte und tiefdurchdachte Untersuchung des schwedischen Staatsrechtlehrers Rudolf Kjellén über den „Staat als Lebensform“[1]) dargelegte Methode der Erforschung jener in der Wirklichkeit gegebenen Gebilde, die wir Staaten nennen, hat sie auf verschiedene Weise kennen gelehrt, je nachdem man den Standpunkt der Betrachtung nach innen oder nach außen verlegt. Der Ausgangspunkt für die zuerst angestellte Betrachtungsweise liegt innerhalb der eigenen Bürgersphäre des Staates. Der Einzelne tritt aus seinem Zusammenhange mit dem Ganzen heraus, richtet seinen Blick auf das Wesen dieses Ganzen und erblickt zunächst ein Rechtsphänomen, darnach ein gesellschaftliches und ein wirtschaftliches, schließlich ein ethnologisches und ein geographisches Bild.

Dieselbe Gegebenheit nun, nicht vor ihre eigenen Untertanen sondern vor ihresgleichen gestellt, erscheint in objektiver Gestalt als ein Gebilde unter vielen anderen in einer großen Familie. Hier fallen dann umgekehrt zuerst das geographische und das ethnische Bild ins Auge, weiter dann das wirtschaftliche und das soziale, und im Hintergrunde schließlich erscheint die Rechtsordnung, der völkerrechtliche Begriff.

In dem Unterschiede dieser beiden Betrachtungsweisen wurzelt der feine Denkunterschied, welchen die Sprache zwischen „Staaten“ und „Mächten“ festhält. In dem ersten Ausdrucke liegt der Ton hauptsächlich auf dem Rechtszustande; in der Bezeichnung Macht dagegen wird mehr die natürliche Erscheinung betont, wie entsprechend die erste Untersuchung die verfassungsmäßige Staatsform, die zweite hingegen das Staatensystem unseres Planeten zum Ergebnis gehabt hat. Dem Umfange nach sind die beiden Begriffe „Staat“ und „Macht“ nicht einmal gleichwertig. Der Staat als Macht ist der weitere Begriff, der den Staat als Verfassung, als Recht in sich begreift. In die hierdurch aufgedeckte Forschungsrichtung weist das Bedürfnis nach Erweiterung der bisherigen Staatskunde ferner hin.

Auf die Staatsverfassungen hat bis auf den heutigen Tag die Staatswissenschaft ihr Herrschaftsgebiet beschränkt und sich dadurch selbst der Rechtswissenschaft angegliedert und nachgeordnet. Auf ihre geographische Seite erhebt die moderne Geographie Anspruch als auf einen eigenen Studiengegenstand und überschreitet doch, indem sie die Wissenschaft über das Staatsgebiet auf den Staat selbst ausdehnt und, mit dem Lande als ihrem Ausgangspunkte, das ganze Problem des Staates hieraus zu lösen unternimmt, ihre eigenen Fähigkeiten. Das Element des Volkes im Staate belegt die ethnographische Wissenschaft mit Beschlag, da die Staatswissenschaft diesen Gegenstand in der Luft schweben läßt, und doch auch nur als Stellvertreterin des rechtmäßigen Inhabers. Die fortschreitende Erweiterung des Horizontes nach der wirtschaftlichen und der gesellschaftlichen Seite des Staates hin ordnet wiederum diese der Volkswirtschaftslehre und der Soziologie als ihnen gebührende Forschungs- und Beschreibungsgebiete ein. Läßt sich die Staatswissenschaft, wie es ihre philosophisch-humanistische Richtung getan hat, auf die Betrachtung der geschichtlichen Entwickelung und der metaphysischen Untersuchung ihrer Begriffe ein, so begibt sie sich gar noch in die gesetzmäßigen Gebiete der Geschichte und der Philosophie hinein, während zu gleicher Zeit die Rechtsperspektive das Machtmoment im Staate dermaßen verdeckt, daß die Staatslehre dieses der Geschichte überläßt, weil sie, trotz des Namens, ihren eigenen Gegenstand in dem Auftreten eben jener Mächte nicht wiedererkennt!

Nicht länger darf so und nach diesen Einblicken die Staatswissenschaft am Rocksaume der Jurisprudenz oder der Soziologie, der Geographie oder der Ethnologie, der Geschichte oder der Philosophie ihr Dasein fristen. Die Staatslehre hat jetzt endlich, als theoretische politische Wissenschaft in ausgesprochenem Sinne, die Staaten im all-

[1]) „Der Staat als Lebensform“ (Leipzig. 1917. S. Hirzel. VIII u. 235 S. 8°. Preis geh. M. 4.—). Auf dieses Werk beziehen sich die im Wortlaute oben hinter Zitaten in Klammern gegebenen Seitenzahlen ohne andere Ortsangabe. —

gemeinen, den ganzen Staat, wie er sich im wirklichen Leben offenbart, zum Gegenstande ihrer wissenschaftlichen Forschung und Darstellung zu machen. „Wir bedürfen einer Staatswissenschaft, die sich synthetisch über die These der alten Staatswissenschaft und die Antithese der Geographie erhebt" (S. 21), die in der reicheren, volleren Vielheit all jener Begriffsbestimmungen die wirkliche, höhere Einheit auffindet und nachweist.

Die engere Anpassung auch der Staatskunde an die gegebene Wirklichkeit bildet ein notwendiges Glied in der Kette ihrer Entwickelung zur Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Staatswissenschaft als solcher. Nur auf diesem hiermit eingeschlagenen Wege vermag sie eine selbständige Stellung unter den neuzeitlichen Forschungsgebieten sich zu schaffen und zu bewahren, und das bedeutet das Ausfüllen einer weiten und hervorragend wichtigen Lücke in der menschlichen Bildungsorganisation.

Der kritischen Untersuchung sind die in der Wirklichkeit bestehenden Staaten erschienen nacheinander als Reich, als Reichshaushalt, als Volk, als Gesellschaft und als Herrschaft oder Rechtssubjekt. In diesen „fünf Richtungen erschöpft sich das Wesen eines jeden Staates, und zwar in unablässigem Kreislauf, wobei die verschiedenen Elemente einander gegenseitig bedingen, so daß jedes teils für sich, teils in den übrigen tätig ist" (S. 43). Die Staatswissenschaft nach der hier gekennzeichneten Art umfaßt nun nicht mehr „nur den Hausherrn, die Hauseinrichtung und den Haushalt, sondern auch die Hausgenossen und das Haus selbst" (S. 33). Alle diese Bestimmungen vereint ergeben ja erst das richtige Bild und den vollen Begriff des Staates, als die „fünf Elemente einer und derselben Kraft, fünf Finger an einer Hand, die im Frieden arbeitet und im Kriege ficht" (S. 42). Hiernach lassen sich dann auch die natürlichen Grenzen bestimmen gegen jene anderen Erkenntnisgebiete, unter denen die Lehre vom Staat als Wissenschaft nunmehr selbständig wird auftreten können. Nicht Geographie treibt sie sondern Geopolitik, nicht mit dem Lande an sich sondern immer und allein mit dem von politischer Organisation durchdrungenen Lande, das heißt dem Reiche als ihrem Gegenstande; und auch nicht Staaten- oder Verfassungsgeschichte sondern Verfassungs- und Verwaltungspolitik, kurz Herrschaftspolitik genannt. Zwischen diese beiden Eckpfeiler ordnen sich nun entsprechend ein die Ethno- oder Demopolitik als die Lehre über die politisch organisierte und beseelte Menschenmasse, die das Handeln des Staates trägt, die Nation; die Wirtschaftspolitik als die Lehre vom Volke in seinem Erwerbsleben und vom Staate als Wirtschaft; schließlich die Soziopolitik als die Lehre über den Staat als Gesellschaft. Selbständig stehen diese alle drei da neben der Ethnographie, der Volkswirtschaftslehre und der Soziologie wie jene beiden neben Rechtswissenschaft, Geschichte und Geographie.

Die Einzelgebiete der Geopolitik und der Demopolitik wiederum lassen sich vereint als die besondere Naturseite, die des Staates als „Macht", bezeichnen, welcher Wirtschaft, Gesellschaft und Herrschaft als seine Kulturseite, die des Staates als „Recht", gegenüberstehen, ohne daß freilich ein schematischer Gegensatz zwischen diesen beiden Seiten bestünde, deren Elemente stets und überall auch in das Gebiet der anderen hinüberspielen, und die nur nach dem Vorherrschen je einer besonderen Gruppe jener Elemente, je nach dem Standpunkte des Beobachters, so bezeichnet werden können. Richtet sich eben die Aufmerksamkeit der Betrachtung und Darstellung vorzugsweise auf das Reich und auf das Volk als die spezifischen Naturelemente im Staate, so entsteht die Untersuchung des Staates als Lebensform, welche die übrigen Elemente nur unter dem Einflusse dieser beleuchtet. Ihre wesentlich notwendige Ergänzung und Vervollständigung findet sie alsdann in der Untersuchung des Staates als Kulturform, welche die hier als Träger des Staates in den Vordergrund rückenden Kulturformen schärfer erfaßt und nur ihre inneren, zu jenen Naturelementen hin wirkenden Verbindungskanäle, Adern und Nerven aufdeckt. —

4.

Die nach solchem klaren Plane und unter den herausgestellten Gesichtspunkten vorgehende wissenschaftliche Forschung steht nun den gewaltigen und eigenartigen Erscheinungen der in der Gegenwart erreichten Stufe menschheitlicher Entwickelung nicht

mehr fremd und ratlos gegenüber, sondern sie vermag auch einen philosophischem Bedürfnisse genügenden, eindeutigen Aufschluß zu geben über das innere Wesen, den eigentlichen Kern jener hoch entwickelten Formen menschlicher Lebensgemeinschaft, die als Staaten bezeichnet werden. In den Großmächten wie in den Kleinstaaten lernt sie selbst biologische Tatsachen wiedererkennen. Auch die Staaten alle stehen aus eigener Lebenskraft und durch die Gunst der zeitlichen und örtlichen Umstände in beständigem Wettbewerb miteinander, also im Kampfe ums Dasein und durch natürliche Auslese auf der Oberfläche dieser Erde da. „Wir sehen sie dort geboren werden und heranwachsen, wir haben sie auch wie andere Organismen welken und sterben sehen. Sie sind also Lebensformen; unter allen Lebensformen auf dieser Erde die eindrucksvollsten. Als solche müssen sie auch Gegenstand eines sozusagen biopolitischen Studiums werden können, das die Gesetze ihrer Entwickelung zu erforschen sucht" (S. 38).

Seitdem Platon als erster den Staat in menschlicher Gestalt gesehen und Menenius Agrippa auf dem „Heiligen Berge" die Fabel vom Magen und den Gliedern in diesem Sinne gedeutet hat, gelingt es jetzt endlich, jener nie ganz aufgegebenen Auffassung vom Staate als einem Organismus zum begründeten Siege zu verhelfen. Die Gegenstände dieser neuen Staatswissenschaft sind eben „überindividuelle Leben, die ebenso wirklich sind wie die Privatindividuen, nur unvergleichlich viel größer und mächtiger in ihrem Entwickelungsgange" (S. 35). Aus diesem Grunde auch muß in der Statistik, welche, wie so zahlreiche andere Wissenschaften, eine Zeitlang geglaubt hat, den im Reiche der Wissenschaften heimatlos dastehenden Mächten eine Stätte bereiten zu können, notwendig die Einheit im Wesen dieser Mächte zerbröckeln, weil sie eben aus dem, was in Wirklichkeit Organismen sind, lose Konglomerate macht.

Jetzt aber gilt es, die bisher innerhalb des Faches herrschend gewesene Auffassung, daß es sich beim Staat „um eine sittliche Organisation, nicht um eine Erscheinung des organischen Lebens" handele, abzulösen durch die klare Erkenntnis, daß es sowohl sittliche Organisation wie natürlicher Organismus ist, was in dem Staatsphänomen zur Erscheinung gelangt. Vor ihren eigenen Völkern stehen die Mächte da als Rechtsstaaten, weil sie nach innen hin ihre große und bedeutsame rechtsbehütende Aufgabe haben; sie betonen das Recht, und die Natur wird beiseitegeschoben. Aber die Rechtsseite ist doch weder die einzige noch die eigentliche Äußerung des Wesens der Staaten. In ihrem zwingenden, oft genug rücksichtslosen Interessenkampfe erweisen sie sich als organische Erscheinungen, von mächtigem Willen gespornte Persönlichkeiten, als Leben „mit dem Risiko des Lebens, den Anforderungen des Lebens und dem Rechte des Lebens" (S. 41). „Denn, wenn irgendwo, so gilt es im internationalen Leben, daß Not kein Gebot kennt. Wenn der Kampf um Dasein und Wachstum härter wird, so sehen wir in den Staaten die Naturseite wieder, so daß ihre Rechtsseite bisweilen ganz verschwunden zu sein scheint." „Keine Erfahrung in der Weltgeschichte ist klarer als die, daß das Recht zu Lande und zu Wasser verhältnismäßig wenig bedeutet, wenn die Mächte fühlen, daß ihre Lebensinteressen gefährdet sind. Das Recht mag ihnen teuer sein; aber lieber noch ist ihnen das Leben" (S. 28)!

Sowohl aus Rechtselementen wie aus natürlichen Macht- und Willenselementen besteht das innere Wesen der Staaten: nicht nur aus Sittlichkeit, sondern auch aus organischem Trieb, wie jedes irdische Persönlichkeitsleben; und in dieser höheren Einheit schließt sich dann jene aus der Erweiterung der Kreise der Staatskunde sich ergebende Mannigfaltigkeit der verschiedenen Stoffgebiete zur Erkenntnis der Wahrheit zusammen, in der vollkommenen Einheit des Lebens und der Persönlichkeit. Alle die Staaten, die wir an der Hand der Geschichte in ihrem Entstehen, Werden und Vergehen verfolgen, und unter und mit denen wir uns in der Wirklichkeit zu bewegen gezwungen sind, es sind sinnlich-vernünftige, wollende Wesen, genau wie wir Menschen.

Die Obhut des Rechtes wird jetzt klar erkannt als nur einer unter vielen anderen Beweggründen, welche das Handeln des Staates bestimmen. Und auch er wiederum ist nur ein Teil eines anderen, eines Hauptmotivs. Dieses läßt sich bezeichnen als die politische Zweckmäßigkeit, der Nutzen und die Notwendigkeit, das Gedeihen der Gesamtheit. In ihnen beschlossen liegt das moralische Prinzip des Staates.

Dieses ist das letzte Siegel, mit welchem die Lehre vom Staat ihre völlige Selbständigkeit und Ebenbürtigkeit in der Republik der Wissenschaften bekräftigt (S. 39).

Wenn es denn Wirklichkeit werden soll, einmal, was schon längst, gleichviel wie immer der Ausgang dieses Weltkrieges sich gestalten würde, als eine seiner hervorragendsten Wirkungen erhofft wurde, daß nämlich der Begriff der deutschen Bildung einer grundstürzenden Umwertung unterzogen werden und das kommende Zeitalter ein staatlich denkendes sein wird, so ist in diesem von dem geistvollen Schweden entworfenen Plane für eine Staatslehre als Wissenschaft ein Baustein von erheblichem Werte für die Errichtung und die Ausgestaltung eines neuen Bildungsgebäudes zu erblicken. Dringender als früher, so sagt auch Kjellén, bedürfen die Völker in dieser Zeit des Bildungselementes einer zeitgemäßen politischen Erziehung. „Wenn Bildung überhaupt Erkenntnis des uns umgebenden Weltzusammenhangs bedeutet, dann scheint es ein Bildungsbedürfnis allerhöchsten Grades zu sein, daß man diese großen" — in den Begriffen Staat und Macht liegenden — „Tatsachen gerade in ihrem einheitlichen Wesen genauer kennen lerne." Denn in der Tat, „keine Wirklichkeit kann realer und konkreter sein als die jener Mächte, und keine hat größere praktische Bedeutung für die Individuen; denn auf ihrem Schicksal beruht schließlich auch das der Einzelnen" (S. 24)!

Auf dem so gelegten Grunde heißt es zum anderen, die zweckbewußte Forschung einsetzen zu lassen und die gewonnenen Ergebnisse einzuordnen in ein allgemeines System der Staatskunde, welches es bis auf den heutigen Tag in der Wissenschaft nicht gibt. Wohl sind Geschichten der Staatstheorien geschrieben und in allen Staatswesen der Gegenwart Systeme des nationalen Staatsrechtes vorhanden. Aus diesem Stoffe aber ist ein umfassendes System der angedeuteten Art erst noch zu gewinnen, um der eingangs aufgestellten Grundforderung zu genügen, die theoretische oder „reine" — und in ihrem Verfolg dann auch die praktische — Politik „planvoll weiterzuentwickeln".

Diese beiden Ziele liegen nur zunächst da auf der Bahn, die das gegenwärtig lebende Geschlecht vor sich hat. Von ihrer früheren oder späteren Erreichung hängt außerordentlich viel ab für die Menschheit und ihre ganze Daseinsgestaltung. Wenn anders es möglich ist, aus den Wehen und Nöten dieser aus den Fugen gekommenen Zeit einen Ausweg zu finden; einen neuen, vollkommeneren Staat an die Stelle der alten und veralteten Einrichtungen zu setzen; statt jener kläglich zusammengebrochenen Anfänge eines Völker- oder besser Staatenrechtes aus der Vorkriegszeit einen festeren Zustand der Ruhe und Sicherheit unter den Nationen der Erde zu erreichen; und endlich auch ein erneuertes Deutschland aus den Trümmern des eingestürzten und mit völliger Vernichtung vom Erdboden bedrohten Reiches wieder entstehen zu lassen; so ist ohne allen Zweifel die Wissenschaft vom Staate, welche es weiter fortzubilden, ja eigentlich erst zu begründen gilt, dazu berufen, die theoretischen Grundbedingungen dafür sicherzustellen und bei der praktischen Auflösung aller jener Probleme der Gegenwart eine entscheidende Rolle zu spielen.

5.

Veranlaßt ist die hier versuchte Deutung und Wertung des von Kjellén eingeschlagenen Verfahrens, um zu einer wissenschaftlich begründeten Staatskunde zu gelangen, mit durch den in Heft 1 des XXIII. Bandes der „Kant-Studien" von Dr. Siegfried Marck veröffentlichten „Versuch einer Kritik" der Kjellénschen Theorie des Staates. Die gemeinsame Wurzel für die Mehrzahl der an sich gewiß nicht innerlich unbegründeten oder logisch falschen kritischen Einwände, welche dort geltend gemacht wurden, ist der Umstand, daß der Kritiker offenbar das ihm vorgelegene Buch als abgeschlossenes — oder die mit den „Großmächten der Gegenwart" begonnene Entwickelungsreihe abschließendes — Werk behandelt. Dieses ist sein grundlegender Irrtum, und es ist mißlich, einem nach gar nicht vollendeten Lehrgebäude Mängel und Unterlassungen, Gedankenfehler und Einseitigkeiten nachweisen zu wollen.

Ausdrücklich sagt Kjellén von seinem Buche „Der Staat als Lebensform", daß in ihm noch „keine vollständige und gleichförmige Staatslehre entwickelt werden"

solle. „Die Untersuchung des Staates als Lebensform findet ihre Vervollständigung in einer Untersuchung des Staates als Kulturform. Aber nur die erstere Aufgabe soll jetzt behandelt werden. Dadurch ist der Umfang der Untersuchung von Anfang an begrenzt. Ihr Plan steht als klarer Schluß aus den vorhergegangenen Gesichtspunkten vor uns: ein schärferes Erfassen der spezifischen Naturelemente im Staat, im Reich und im Volk, hinsichtlich der übrigen aber nur eine Beleuchtung der inneren Verbindungskanäle, durch welche die Naturfaktoren auch auf sie Einfluß ausüben" (S. 45). Damit ist denn ganz klar ausgesprochen, daß seine Betrachtung über den „Staat als Lebensform" zunächst nur ein Teil, ein „Schritt", wie Kjellén es im Vorworte (S. V) wiederum selbst ausdrückt, auf dem Wege zu einem System der theoretischen Politik als Staatswissenschaft, — und zwar, worin man ihm durchaus recht geben muß, ein sehr wesentlicher ist, der aber notwendig und folgerichtig ergänzt werden muß und wird durch die Darlegung des „Staates als Kulturform". Wann der hervorragende, scharf blickende und klar denkende schwedische Gelehrte diese Krönung seines Werkes, den Abschluß des angedeuteten Entwickelungsganges der Öffentlichkeit zu übergeben sich in der Lage sehen wird, wissen wir nicht. Die Schwierigkeit des darin zu bearbeitenden, viel weniger — wie hier — empirischen, erfahrungsmäßig gegebenen, biologisch aufzufassenden als vielmehr erkenntniskritisch zu durchforschenden Stoffes und die durchgehende Neuartigkeit seines Standpunktes erfordern gebührende Zeit.

Was aber mit Bestimmtheit von diesem zweiten Hauptteile seines Systems bereits erwartet und gesagt werden kann, das ist die Ausfüllung der vom Kritiker empfundenen Lücken, die Ergänzung der von ihm zur Sprache gebrachten Einseitigkeiten und die Auflösung der noch übriggebliebenen Probleme vom Staate als Seele und Geist, als Erzeugnis der Kultur, als Subjekt und Objekt der Lehren von Sitte und Recht und damit als freier autonomer Persönlichkeit (vergl. besonders Marck, a. a. O. S. 87)! Da wird denn ganz von selbst „das materielle körperliche Element" im Staate ergänzt worden sein durch das ideelle und moralische; da wird von selbst sich „die Beseelung auch des Materiellen in der Staatspersönlichkeit" einstellen, wie sie der Kritiker fordert (ebenda, S. 96). Der bei der Betrachtung der Staaten als Lebewesen, als Erzeugnissen der Natur und den Gesetzen des Lebens unterworfenen Gestalten am Werke gefundene „kategorische politische Imperativ" ist in der Tat nicht, wie sich zeigen wird, „das letzte Wort seiner Staatsphilosophie", nicht „das eigentlich ethische Gesetz für den Staat" (ebenda, S. 99). Dem Staat „als Macht" tritt dann gegenüber — oder zur Seite — der Staat „als Recht", der Naturseite das Gebiet der Freiheit. Als Kulturform angesehen, wird auch der Staat als einer unter vielen sich allgemein anerkannten Gebräuchen, Rechtsnormen und Sittengeboten unterworfen zeigen. Hier wird in Wirklichkeit „durch den kulturellen Maßstab", „durch den seiner größeren oder geringeren Leistung für die freie autonome Persönlichkeit" die Naturseite, dem Verlangen des Kritikers entsprechend, ihren „bestimmten Rang erhalten" (ebenda, S. 99). Hierher gehört dann die geforderte Ausgleichung der „entscheidenden Rolle der rein physischen Funktionen für die Wirklichkeit des Staates" durch Hervorkehrung der „ethischen Gesichtspunkte" (ebenda, S. 99), hierher die Unterordnung des „biologischen Ideals" unter ein Kulturideal des Staates (ebenda, S. 100)!

Durchaus mit Recht ist als die grundlegende Untersuchung die des „Staates als Lebensform" nebst einem Kapitel „Das allgemeine Wesen des Staats" als Einführung in dieses Verfahren des Werkes zuvor veröffentlicht worden, in welcher der Ton auf der Naturerscheinung liegt. Mit Notwendigkeit mußten hier „die natürlichen und materiellen Seiten als Kern des staatlichen Wesens" erscheinen, wie der Kritiker tadelnd bemerkt (ebenda, S. 96), weil sie in der Tat „das Gewicht, das Trägheitselement bilden das die Masse des Staates in handelnde Bewegung versetzt". Deshalb ist Kjelléns „politisch-historische Auffassung" noch keineswegs einseitig, weil sie „den Friedens-, Rechts- und Sozialstaat niemals im Mittelpunkte des staatlichen Lebens stehen" läßt (ebenda, S. 96); das gehörte gar nicht hinein in den Bereich jenes ersten, nun vorliegenden Teiles, und es ist ganz und gar nicht „Überspannung des politisch-historischen Standpunktes" (ebenda, S. 95)!

Es war notwendig, die Erfüllung der alten Begriffe mit neuem Inhalte, mit anderer Anschauung vorhergehen zu lassen. Darauf erst kann sich die Betrachtung des Staates als Rechtssubjekt, als juristisches und soziales Gebilde, welche der Kritiker so vermißt (ebenda, S. 95), aufbauen. „Wahlfreiheit für ihr tatsächliches Handeln" und Verantwortlichkeit der Staatspersönlichkeit, wie sie selbst der Kritiker dem Staate einräumt (ebenda, S. 94), muß hier dann sich als eine der Kulturformen herausstellen, ja als notwendiges Postulat für alle diese, wozu Rechtspflege, soziale Ordnung und Wirtschaftstätigkeit gehören.

Es geht ebensowenig an, die Staatspersönlichkeit lediglich als „eine methodologische Kategorie der Geschichte" anzusehen. Wohl ist der Staat „der Held der Geschichte" (ebenda, S. 90); aber er ist das doch nicht ausschließlich und nur Geschichtsobjekt, genau so wenig, wie er als bloßes Rechtssubjekt begriffen werden darf. Das heißt den Begriff des Staates in der überkommenen, höchst einseitigen Weise wiederum verengen und verkleinern, wenn man, entgegen gerade der bedeutsamen Entdeckung Kjelléns, ihm lediglich methodologische Realität und den Wert einer methodischen Fiktion zubilligen will (ebenda, S. 88 ff.).

Folgerichtiger Weise gehört auch der Begriff des „Lebens" mit auf die von Kant zuerst aufgestellte Tafel der Formen des menschlichen Denkens, ohne deswegen doch seine empirische Realität einzubüßen. Die biologische Auffassung der Staatswesen vollends wäre nicht eine neue Erscheinung in der Geschichte der Staatstheorien; sie ist seit Platons Zeiten nie ganz in Vergessenheit geraten. Was aber Kjellén scharf betont, und was eben das Neuartige an seiner — wie er es nennt — „biopolitischen" Anschauungsweise bildet, das ist den Staat sowohl als natürlichen Organismus wie als sittliche Organisation anzusehen. Das durfte von keinem Kritiker übersehen oder nur nebenher behandelt werden. Aus dieser Betrachtungsweise entspringt dann die große und fruchtbare Errungenschaft für die Erneuerung der Staatskunde; das ist die erstmalige, scharf uud klar umrissene Herausstellung der fünf Elemente des Staatsbegriffes — die jüngsten Ausgaben der fachwissenschaftlichen Enzyklopädien und Lehrbücher verzeichnen ihrer höchstens drei —, wie sie im 2., 3. und 4. Abschnitte dieses Berichtes darzulegen versucht wurde.

Zu der Festlegung dieser fünf verschiedenen Betrachtungsrichtungen kommt nun hinzu die ebenfalls durchaus einzigartige und neue Entdeckung zweier möglicher Standpunkte für jene Betrachtung: dem einen erscheinen die Staaten als Natur- oder Lebensformen, dem anderen als Kulturformen. Es sind im Grunde eben dieselben beiden Wurzeln, bei welchen der Mensch, zur Besinnung über sich selbst und die Welt erwacht und auf der Suche nach Antworten, welche nicht selber mehr unergründliche Rätsel sind, begriffen, auf dem Wege unbefangener Prüfung des Wesens aller seiner Erfahrung schließlich anlangt. Hier findet er nämlich, daß es unmöglich ist, alle Fragen, die sich vor ihm auftun, auf ein mittleres und allumfassendes Problem zurückzuführen; daß es vielmehr zwei heterogene, ungleichartige Probleme gibt, ein theoretisches und ein praktisches, zwei Probleme, die es nicht gelingen will, aufeinander oder auf ein drittes, weiter abliegendes zu bringen. Die Philosophie beschäftigt sich mit diesen beiden Grundproblemen des Daseins als der „Natur" und der „Freiheit"; das eine ist die theoretische, das zweite die praktische Philosophie. Natur und Freiheit stehen innerhalb dessen, was der Mensch erfährt und erlebt, als die beiden Grundtatsachen einander gegenüber; unzertrennlich aber miteinander verknüpft stellen sie sich dar in der Persönlichkeit selbst eines jeden Menschen. Im Bereiche der Natur ist alles ihren ewigen und unwandelbaren Gesetzen unterworfen, und aus eigenen, unerforschlichen Ideen heraus schafft sie das Leben, entwickelt es und läßt es zugrunde gehen, um neues emporsteigen und blühen zu lassen. Eine andere Gesetzmäßigkeit ist die des Reiches der Freiheit. Nicht das, was sein muß, sondern das, was sein soll, ist hier Gesetz. Hier entsprechen Gebote und sittliche Ideale den Gesetzen und den Naturideen jener anderen Welt.

Seit der gewaltigen und nahezu übermenschlichen Geistesarbeit eines Kant, deren Zeugnis abgelegt ist in den großen kritischen Werken der „reinen" und der „praktischen" Vernunft — wiederum nichts anderes als eine eben derselben Wurzel der Er-

kenntnis entsprungene Zweiteilung —, ist die Philosophie an dem Leitfaden dieser Entdeckung fortgeschritten. Nun ist es fürwahr an der Zeit, sie auch für die Wissenschaft vom Staate, dieser vielseitigsten Schöpfung der Natur und dem geräumigsten Schauplatze der Freiheit, durch entsprechende Anwendung voll nutzbar zu machen.

6.

In den Arbeiten des genialen schwedischen Forschers erblicken wir die ersten großzügigen und fruchtbaren Ansätze zu einem Aufbau der Staatskunde auf philosophischer Grundlage, und zwar auf dem Boden kantischer, erkenntniskritischer, streng wissenschaftlicher Philosophie; das nachzuweisen ist ein wesentlicher Zweck der hier vorliegenden Studie: Die bisherigen Untersuchungen Kjelléns könnten in Anlehnung an das größere Vorbild jenes Bahnbrechers der Welterkenntnis und der Wahrheitserfassung bezeichnet werden als „Prolegomena zu einer jeden künftigen theoretischen Politik, welche als Staatswissenschaft wird auftreten können". Ihren Gedankengehalt und ihre Ergebnisse gilt es alsdann erst noch zu einem Systeme der Staatskunde zu formen. Es sei verstattet, das vorschwebende Ziel der zu leistenden Arbeit neuzeitlicher Staatslehre in Umrissen anzugeben; ob und wie bald es erreichbar sei oder erreicht sein werde, das ist eine noch offenzulassende Frage. Auf alle Fälle aber wird jene Arbeit von wesentlich mitbestimmendem Einflusse auf die Gestaltung des künftigen Zeitalters sein.

Plan zu einem Versuche:

Die Elemente der Staatskunde.

A. Einführung:
Begriff, Wesen und Aufgabe der Staatskunde.

B. Ausführung:
Geschichtliche Darstellung und systematische Auswertung der bisherigen staatskundlichen Geistesarbeit der Menschheit.

Erster Hauptteil:

I. Geschichtliche Darstellung mit Berücksichtigung der Religionen:

1. Das vorchristliche Altertum:
   a) Asien:
      Babylonien — Indien (Manu — Brahmanismus — Buddhismus) — China — Palästina;
   b) Afrika:
      Ägypten;
   c) Europa:
      Griechenland — Rom.
2. Das christliche Abendland:
   a) Urchristentum;
   b) Patristik;
   c) Scholastik.
3. Das Mittelalter mit Einschluß der Renaissance und der Reformation:
   a) Der Islam;
   b) Italien;
   c) Deutschland;
   d) England;
   e) Frankreich;
   f) Polen;
   g) Holland.
4. Das Zeitalter der Aufklärung:
   a) England;
   b) Frankreich;

c) Deutschland:
Spinoza — Puffendorf — Thomasius — Kant — die nachkantische Philosophie.

5. Die neueste Zeit:
a) Die theokratische Richtung:
Graf Joseph de Maistre — Karl Ludwig von Haller — Friedrich Julius Stahl;
b) Die historische Richtung:
Auguste Thierry — Guizot — Rudolph v. Jhering — Theodor Mommsen;
c) Die naturwissenschaftlich-biologische Richtung:
Heinrich Leo — Planta — Hermann Post — Konstantin Frantz — Schäffle — Walter Bagehot — Vaccaro;
d) Die soziologische Richtung:
Lorenz Stein — Robert v. Mohl — W. H. Riehl — Gustav Diezel — Ferdinand Lassalle — Herbert Spencer — Lester F. Ward — Giercke — Ratzenhofer;
e) Die wirtschaftspolitische Richtung:
Marx — Engels — Damaschke;
f) Die ethnographische Richtung:
Prichard — Adolf Bastian — Theodor Waitz — Albert Post — Létourneau;
g) Die rechtswissenschaftliche Richtung:
Bluntschli — Rudolph Gneist — Laband — Seydel;
h) Die geographische Richtung:
Fricker — Friedrich Ratzel.

6. Die Staatslehre der Gegenwart.
7. Zusammenfassung und Rückblick.

Zweiter Hauptteil:

II. Das System der Staatskunde:

1. Das allgemeine Wesen des Staates:
a) Der staatsrechtliche Begriff des Staates;
b) Der völkerrechtliche Begriff des Staates.
2. Der Staat als Lebensform:
a) Geopolitik oder die Lehre vom Reich;
b) Ethnopolitik oder die Lehre von der Nation;
c) Haushalt, Gesellschaft und Regiment in ihren Beziehungen zu Reich und Nation;
d) Der Staat unter dem Gesetze des Lebens.
3. Der Staat als Kulturform:
a) Wirtschaftspolitik oder die Lehre vom Staatshaushalt;
b) Sozialpolitik oder die Lehre von der Gesellschaftsorganisation;
c) Herrschaftspolitik oder die Lehre vom Staat als Rechtssubjekt und -objekt: Staatsrecht — Völkerrecht;
d) Reich und Nation in ihren Wirkungen auf Wirtschafts-, Gesellschafts- und Herrschaftspolitik;
e) Der Staat als autonome Persönlichkeit.
4. Der Zweck des Staates.

C. Beschluß:
Die Staatskunde im Geistesleben der Menschheit: Theoretische Bedeutung — praktischer Wirkungsbereich. —

Geschichte und Leben

Von Studienrat Paul Oldendorff in Berlin-Neukölln

Man hörte während des Weltkrieges bisweilen halb im Ernst, halb scherzweise die „armen Kinder" bedauern, die zu allen bisherigen die zahlreichen Schlachten des großen Krieges lernen müßten. Es spricht sich darin das Gefühl aus, das mehr oder minder jeden Gebildeten beherrscht: im geschichtlichen Unterricht einer Überfülle des Stoffes gegenübergestellt worden zu sein, von dem man bestenfalls einen geringen Teil wirklich zu verarbeiten vermochte, während von den Elementen geschichtlichen Werdens, wenn überhaupt irgendwelche, dann nur sehr verschwommene Vorstellungen erweckt wurden. Das Geschehen der Gegenwart läßt diesen Mangel der geschichtlichen Erziehung jedem Einsichtigen besonders deutlich werden. Fehlurteile hüben wie drüben, namentlich im Hinblick auf den Begriff der politischen Verantwortlichkeit, ein aus mangelnder Einsicht entsprungenes Zuwenig an solidarischem Empfinden zeigen unverhüllt die Gefahren, die jener Mißstand mit sich bringt. Auch die sogen. staatsbürgerliche oder bürgerkundliche Belehrung hat mit ihrer Darbietung von allerhand Einzelheiten, des Äußerlichen der Regelung staatlichen Lebens hier natürlich keine Hilfe zu bringen vermocht.

Durch die Lage der Gegenwart besonders berührt und durch tiefes Eindringen in die soziologische und geschichtsphilosophische Betrachtungsweise wie Erfahrungen des eigenen Unterrichts dazu berufen, stellte es sich Theodor Litt[1]) zur Aufgabe, durch planmäßiges Entwickeln eines neuen Verfahrens dem geschichtlichen Unterricht, und damit einem der wichtigsten Gegenstände des Unterrichts überhaupt, trotz der gerade hier entgegenstehenden Schwierigkeiten eine wirklich methodische Grundlegung zu geben, wie sie andere Fächer, z. B. der sprachliche und mathematische Unterricht, seit langem besitzen, und die erst eine volle Ausnutzung des dem Fache innewohnenden Bildungswertes ermöglicht. So entstand ein Werk, von dem man nicht zu viel behauptet, wenn man sagt, daß es infolge seiner geistigen Höhenlage und seiner Art, die Probleme darzustellen, nicht nur keinen Vergleich mit der Mehrzahl der im Kriege erschienenen Schriften vertrage, die verwandte Themen behandeln, sondern daß es tatsächlich berufen sei, den geschichtlichen Unterricht ohne grundstürzende Änderung seiner äußeren Formen von innen her wahrhaft zu erneuern. Darüber hinaus aber verdienten die Darlegungen zur politischen Erziehung, namentlich im zweiten Teile, in den allerweitesten Kreisen nicht nur gewürdigt zu werden, sondern auch als Grundlage einer Selbstbesinnung auf die Pflichten zu dienen, die heute mehr denn je dem Einzelnen im öffentlichen und das heißt im geschichtlichen Leben erwachsen. In solcher Hinsicht möchte man dem Buchtitel in einem tieferen Sinne hinzufügen „zur Selbstbelehrung für jedermann".

Bisher stellte man im geschichtlichen Unterricht die sichtbaren Resultate geschichtlichen Werdens fest, ließ dagegen unberücksichtigt, in welcher konkreten Form dies alles Wirklichkeit wurde, als ob es schlechthin selbstverständlich sei; man überschüttete den Lernenden mit fertigem Stoffe, übermittelte umfassende Begriffe, wo Anschauungen fehlten, redete von Leben, Entwicklung, Geist der Völker, ohne daß die selbsterlebten Urelemente des Historischen wirklich erfaßt waren; man gab Bilder von Völkern, Männern, Zeiten, „die in ihrer schematischen Dürftigkeit den Reichtum der Wirklichkeit verdecken", „man fängt von oben her mit den fertigen Resultaten an, statt von unten her, aus den Grundelementen aufzubauen". Auch die während des Krieges hervorgetretenen Reformvorschläge verschoben nur den Stoff, ohne an dem grundsätzlichen Mangel des bisher üblichen Verfahrens etwas zu wandeln. Noch immer finden wir in Nietzsches Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" „die treffendste Kritik aller neuen und neuesten Vorschläge zur Reform der historischen Bildung". Demgegenüber entwickelt Litt mit Hilfe der soziologischen Betrachtungsweise jene Grundelemente, die der erwachende Geist in sich selbst als Stücke

[1]) Theodor Litt, Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1918.

seines Lebens vorfindet, indem er, in zwei parallelen Kreisen, von den Grundelementen einmal historischen Lebens, ein andermal des historischen Erkennens ausgeht: „Der Mensch beginnt historisch zu leben, sobald er in Wechselverkehr mit seiner Umgebung eintritt, er beginnt primitiv historisch zu erkennen, sobald er deren menschliches Wesen zu verstehen sucht. Beide haben ihr Ziel in der Herstellung von Einheiten aus demselben Vielfachen! Das geschichtliche Leben schafft aus der Vielheit lebender Individuen die gesellschaftliche Einheit, das geschichtliche Erkennen aus der Vielheit zu erkennender Individuen die Begriffseinheit."

Es ist nun von höchstem Interesse, zu verfolgen, wie der Verfasser den geschichtlichen Unterricht durch ein für den Schüler nur scheinbar allzu sublimes Abstraktionsverfahren — denn er findet den Stoff, aus dem er abstrahiert, bereits im eigenen Geiste vor —, durch Entwicklung der Grundformen geschichtlichen Werdens, der zweckmäßig bestimmten wie der natürlichen Gemeinschaften, durch Zurückgehen auf die Einzelseele, in welcher der objektive und der subjektive Geist von ihrer ersten Regung an in einem Zustand von wechselseitiger Durchdringung aufwachsen, auch durch Parallelen mit den physiologischen Vorgängen des Organismus in ungeahnte Lebensnähe bringt, besonders, wie er das unmittelbare Leben der „Klasse" und den Schulorganismus zum Ausgangspunkte nimmt, so daß hierdurch wie durch die Aufklärung des Schülers über den Vorgang des eigenen Bildungsprozesses der Unterricht über den Ertrag für die geschichtliche Unterweisung hinaus der Jugend die sie umgebende Welt und die in ihrer eigenen Seele sich vollziehende geistige Bewegung zu höherem Bewußtsein bringen und schon dadurch für ihr inneres Wachstum und ihren sittlichen Ernst in wohltätiger Weise wirksam werden muß. Von hier aus gewinnt die Verwertung der Soziologie für die Erziehung noch eine erhöhte, allgemeine, bisher kaum genügend gewürdigte Bedeutung.

Doch verbleiben wir bei der eigentlichen Absicht des Verfassers, der neuen Grundlegung des geschichtlichen Unterrichts. Diese Grundlegung wird zugleich bewirken, daß auch das Ziel, das man sonst, freilich ungenügend, im geschichtlichen und staatsbürgerlichen Unterricht anstrebte, die Erziehung zum politischen Verantwortlichkeitsgefühl, sicherer erreicht werden wird. So führt die intellektuelle Klärung zu praktischem Gewinne. Je weiter eine Gruppe im Nebeneinander sich ausdehnt, um so stärker verspürt der Geist des Einzelnen die Neigung, die wirklichen Zusammenhänge, die ihre Einheit ausmachen, als nicht vorhanden anzusehen und das Werk der Bindung einem überpersönlichen Gruppengeist zu überweisen. „Diese Vorstellung aber fälscht nicht nur das Erkenntnisbild, sondern entlastet auch das praktische Verhalten von Verpflichtungsgefühlen, die gerade eingeschärft werden müssen. Es liegt hier einer der gar nicht seltenen Fälle vor, wo es die Menschen zunächst nicht so sehr besser, als vielmehr vor allem einsichtiger zu machen gilt. Was in verhängnisvollem Maße verkannt wird, das ist die indirekte Fortpflanzung geistiger Einflüsse im gesellschaftlichen Ganzen." Auch ohne daß der Verfasser ausdrücklich auf sie hinwiese, würden die Erfahrungen der jetzigen Krisis dem Leser die Bestätigung dieser Sätze geben. Angesichts der ungeahnten Massenwirkungen, die jedes Wort des Einzelnen auslöst, der sich im engen Kreise wie „im Privatzimmer eingeschlossen" glaubt und sich doch inmitten einer alles weiter tragenden Öffentlichkeit befindet, gilt das Wort des Verfassers, eine seiner grundlegenden Einsichten, daß hier der Fortgang des allgemeinen Denkens mit der Entwicklung des Lebens nicht Schritt zu halten vermocht hat.

Die vielfache Bezugnahme des Verfassers auf die Erfahrungen und Ereignisse der Gegenwart macht die Gedankengänge seines Buches, das in die drei Teile „Historisches Verstehen", „Historisches Leben" und „Historisches Werten" sich gliedert, besonders lebendig und läßt es, wie schon hervorgehoben ward, für jeden Gebildeten wertvoll erscheinen. Es vermag — dies bleibt auch nach dem „Siege" der Entente, ja gerade nach ihm zu Recht bestehen — gegenüber weitverbreiteten Vorstellungen hinsichtlich des Weltkrieges dazu anzuleiten, das gewaltige geschichtliche Geschehen „mit großem Sinn" zu erfassen und, indem es das Prinzip der staatlichen Ethik in den Boden der Erkenntnis einsenkt, zu zeigen, „daß Staat und Staatsbürger in Wahrheit ein Leben sind, daß Leistungen im Staat nicht sowohl Opfer im Dienste einer fremden als viel-

mehr Aufwendungen im Dienste der allereigensten Sache sind, daß ein Versagen des durch die Sache Geforderten am letzten Ende auf den Säumigen selbst zurückschlägt". So steigt über den Gegensatz vom Individualprinzip und Sozialprinzip das Prinzip der Solidarität empor: „Einer für alle, alle für einen — ein Prinzip, das von den verschiedensten Seiten her aus den Tiefen neuen Lebens empordrängt. Es bindet die Einzelnen im Ganzen zusammen durch das Bewußtsein einer Verantwortung, das sich nicht einer übergeordneten Gewalt rechenschaftspflichtig fühlt, sondern die Verpflichtung gegen das Ganze, den Fernsten, den Nächsten und das eigene Ich zum Grundgefühl einer einzigen unlösbaren Haftung zusammenfließen läßt." Der Verfasser selbst bezeichnet es als einen wesentlichen Zweck seines Buches, für dieses Prinzip die Grundlage auf dem Wege der Erkenntnis zu schaffen.

Wo man es auch aufschlage, berührt das Buch unser eigenstes Leben, läßt es uns zugleich tiefe Blicke tun in die Zusammenhänge zwischen diesem und der großen geschichtlichen Welt in Vergangenheit und Gegenwart. Ob der Verfasser über das Verhältnis des Einzelichs zum Staat, den er als „die Gebundenheit in der Freiheit" bezeichnet, spricht, ob über Deutschland als Staatspersönlichkeit und Bismarcks vorbildliche Ineinssetzung von Person und Sache, ob in einer — vielleicht gerade wegen der strengen Sachlichkeit — ergreifenden Weise über die Möglichkeit der Erweiterung des Solidaritätsempfindens auf die Gesellschaft der europäischen Staaten, d. h. über die Frage, ob diese Gesellschaft, der noch dazu kein übergeordneter Machtwille bei ihrem selbstmörderischen Tun Halt gebietet, denselben Schicksalsspruch verfallen soll, den die an wertvollem Sonderleben nicht minder reiche griechische Welt an sich vollzog, — überall zeigt er die Frage der geschichtlichen Erziehung aufs tiefste mit dem Schicksal des Einzelichs wie des Ganzen verknüpft. Es ist unmöglich, an dieser Stelle sich auch nur im entferntesten mit allem, was sein Buch bietet, auseinanderzusetzen. Außer den allgemeinen Fragen der Erziehung zum geschichtlichen Verständnis bietet es noch mancherlei, was im einzelnen besonderer Betrachtung wert wäre, z. B. wichtige Ausführungen über unser Verhältnis zur Antike, sodann im Anhang über Geschichtsunterricht und Sprachunterricht. Zusammenfassend sei gesagt, daß dies Buch in der Tat einen Weg zu weisen vermag zu der im Hinblick auf Deutschlands wie Europas Geschicke notwendigen Erziehung zum geistigen Gewissen, daß es dem Wunsche des Verfassers entsprechend zur Begründung einer neuen Gesinnung beitragen wird, eines neuen Denkens und Fühlens, durch das der Mensch seine Stellung innerhalb der historischen Welt zu bestimmen vermöchte. Mögen andere Länder, wie es allen Anschein hat, dieses Zieles nicht achten, Deutschland wird das Bemühen, ihm näher zu kommen, zu seinen weltgeschichtlichen Aufgaben rechnen müssen.

Dies ist ja nun freilich nicht das einzige Ziel der Erziehung durch die Schule. So stellt ein besonders wichtiges auch der humanistische Unterricht auf; er fällt mit dem geschichtlichen keineswegs zusammen, berührt sich aber, zumal im sprachlichen Unterricht, seinem eigentlichen Herrschaftsbereich, vielfach aufs stärkste mit ihm, darf doch z. B. die auch von Litt gewürdigte große Aufgabe des sprachlichen Unterrichts, die Anleitung zum innern Verständnis fremder Individualität, zugleich als eine solche der geschichtlichen Unterweisung bezeichnet werden. Der humanistische Unterricht nun wird zu neuer Blüte sich entfalten, wenn er sich über die Vermittlung historischer Bildung hinaus auf die Anbahnung einer tieferen Wesensbildung einstellt[1]), die uns gleichfalls auf dem Marsche zu sein scheint, wenn sie auch ihrerseits ähnlichen Schwierigkeiten zu begegnen haben wird wie des Verfassers Streben nach Neubegründung des geschichtlichen Unterrichts, der sie übrigens tief innerlich sich harmonisch anpassen wird. Auch Litt weiß, daß die Soziologie nicht von sich aus die Werte des gemeinschaftlichen Lebens inhaltlich

[1]) Vgl. dazu meine Schriften „Höhere Schule und Geisteskultur" (Langensalza 1911) und „Geistesleben. Gedanken zur Umbildung unserer inneren Kultur" (ebenda 1912), sowie meine Abhandlung „Historismus, Intellektualismus und die Forderung einer neuen kulturellen Grundlegung des höheren Unterrichts in der Gegenwart" (im „Lyzeum", 3. Jahrgang, 6. Heft), endlich auch den bedeutsamen Aufsatz von Hans Gerloff „Die Kulturschule" (Tägl. Rundschau, Unterhaltungsbeilage, 1919, Nr. 60 u. 61).

bestimmen kann, daß sie vielmehr lediglich deutlich macht, „wie diese Werte nur in gemeinsamer Arbeit verwirklicht werden können und der willigen Mitarbeit eines jeden bedürfen, damit sie als Gemeinbesitz erhalten bleiben". Dort, wo das sondernde Denken aufhört, beginnen die Fragen jener personalistisch-humanistischen Wesensbildung, als eine notwendige Ergänzung der Aufklärungsarbeit, die Litt erstrebt. Aber gerade in der Beschränkung auf sein wahrlich großes Problem leistet er mit der Kraft des zerlegenden Gedankens so Hervorragendes, daß er berechtigt ist, seine grundlegenden Ausführungen als der Sache nach unwiderleglich zu bezeichnen. Seine vorsichtig abwägende, den Gedanken nach allen Seiten wendende, von ruhigem Bewußtsein der Größe und Würde seiner Aufgabe erfüllte Art, die zudem etwas vom Wesen mutiger und zielbewußter, voll heißen Dranges neuen Reichen der Erkenntnis zustrebender Wegebahner an sich hat, weiß sich im voraus gegen alle Einwendungen zu sichern. Wenn man aber, wie zu erwarten, entgegnen sollte, der Verfasser überschätze den Wert einer rein intellektuellen Aufklärung und rechne zu wenig mit den menschlichen Leidenschaften, die oft genug klares Urteil trüben, überhaupt all den Trieben des menschlichen Herzens, die bei unseren Entschließungen nicht selten besserer Einsicht entgegen eine entscheidende Bedeutung gewinnen, so übersieht ein solcher Einwand, der zudem das ganze Unternehmen garnicht entscheidend zu treffen vermag, falls er nicht überhaupt von den intellektuellen Kräften zu gering denkt, das tiefe sittliche Pathos des Verfassers, das aus jeder Seite spricht und, auf den Leser überströmend, bei Litt überall so innig mit der intellektuellen Klärung verwachsen erscheint, daß eben darum sein Weg von uns mit gutem Recht als Erziehung zum geistigen Gewissen bezeichnet werden konnte. Es handelt sich daher hier nicht um jenen auch von Goethe angefeindeten Intellektualismus, der eine der schwersten Gefahren für die Schule darstellt und den es mit allen Mitteln zu bekämpfen gilt, dem widersprechen bei Litts Unternehmen ja schon Zielsetzung und treibende Kräfte, wie wir sie kennzeichneten, erblickt er doch überall den Menschen in großen Zusammenhängen, und muß er doch gerade somit ein Gegner jener in ihren Wirkungen so vielfach auch in der Gegenwart erkennbaren flachen Aufklärung sein, welche die Menschen von aller inneren Bindung löst, in abstrakten äußeren Beziehungen aufgehen und in einem optimistisch-flachen Fortschrittsgedanken ihr Genügen finden läßt. Freilich — es muß auch damit gerechnet werden, daß in der Anwendung durch einen Jugendbildner, in dem sich Fähigkeit zu intellektueller Klärung des Erlebens der Jugend, Kraft der Durchgeistigung und tiefe sittliche Überzeugung nicht so glücklich einen wie bei Litt, das Ziel weniger vollkommen erreicht werde. Aber so ergeht es schließlich beim Verfahren der Jugendbildung stets, ohne daß die Bedeutung eines neugewiesenen Zieles und Weges darum irgendwelche Einbuße erlitte. Doch macht auch diese Überlegung wieder die Notwendigkeit einer Grundlegung charaktervoller, an wertvollen Inhalten zu erzielender Wesensbildung der Jugend als positiver Ergänzung der auf die Formen der geschichtlichen Entwicklung sich beschränkenden soziologischen Darlegung deutlich. Einmal hierauf, sodann auf einer tiefen ethischen Grundwirkung, der Begründung eines Strebens nach lauterer, charaktervoller Gesinnung im Heranwachsenden, beruht die oben berührte innere Harmonie der Erziehung zum geschichtlichen Verständnis und Verantwortlichkeitsgefühl mit der personalistischen Wesensbildung. Bekämpft diese — außer dem erwähnten Intellektualismus — einen Historismus mit seinen unheilvollen Folgen, der die Vergangenheit zum Herrn der Gegenwart macht, statt sie in ihren Dienst zu stellen, und gewinnt von hier aus das Verhältnis von Geschichte und Leben eine besondersartige Gestalt, so wendet sich jene gegen die „noch verderblichere Entartung des historischen Denkens", gegen den die schaffenden Kräfte des Lebens nicht sowohl lähmenden als vielmehr in die Irre führenden Pseudohistorismus. Auch die Wesensbildung ist natürlich von dem soeben erwähnten, von außen stammenden Bedenken bedroht; dies berührt jedoch wiederum so wenig ihre eigene innere Notwendigkeit wie die gleichfalls im Wesen der Sache begründete Ergänzung der soziologischen Klärung durch sie. Außerdem steht zu hoffen, daß auf beiden Wegen das hohe Ziel mit seinem Deutlicherwerden die Seele der Erzieher mehr und mehr in seinen Bann schlagen und daß auch die Maßnahmen zur Ausrüstung der

Jugendbildner für ihren Beruf in beiderlei Richtung sich immer mehr vervollkommnen werden.

Wie dem aber auch sei, Litt hat uns jedenfalls ein Buch geschenkt, das nicht nur die Wege zu einer historischen Bildung weist, „die dieses Namens würdig ist", das vielmehr auch zu den seltenen Schriften gehört, die, aus der großen Bewegung der Zeit erwachsen, zugleich ein Mittel zur gründlichen Heilung ihrer Schäden darbieten, ein im tiefsten Sinne deutsches Buch, für das wir Deutschen, voran die Bildner der deutschen Jugend, dem Verfasser Dank zu sagen allen Anlaß haben.

Offener Brief an Herrn Johannes Tews in Sachen der Einheitsschule

Sehr geehrter Herr Tews!

In Ihrem kürzlich erschienenen, sehr lesenswerten Buch: Ein Volk — eine Schule — führen Sie zum Schluß Zeugnisse für die Einheitsschule an. In der Reihe der von Ihnen genannten Zeugen fehlt leider ein Schulmann, auf dessen Urteil Sie im übrigen Wert legen und mit dem Sie in Ihren Gedankengängen vielfach übereinstimmen: Dörpfeld.

Auf ihn hätten Sie sich schon deshalb berufen können, weil er, wie Kultusminister Bosse und Professor Ziegler, die Sie auf Seite 322 anführen, auch ein Gegner der Vorschule gewesen ist. Schon 1853 schrieb er in seiner Abhandlung über den „Mittelstand und die Mittelschule", der ersten aus seiner Feder, die als selbständige Schrift gedruckt wurde: „Bis zum zehnten Jahre kann vernünftigerweise der Unterricht für alle Kinder derselbe sein; bis dahin gehören füglich die Kinder aller Stände in die Elementarschule; und in diesem Sinn, als die Jugend des ganzen Volkes umfassend, kann dieselbe auch mit einigem Recht Volksschule heißen!" Auch als Teilnehmer an der Ministerialkonferenz des Jahres 1872 vertrat er diesen Standpunkt. Das ergibt sich aus einem Aufsatz im Januarheft des Evangelischen Schulblattes 1873 über: „Die neuen Unterrichtsordnungen für das preußische Volksschulwesen", worin es heißt: „Fast überall haben die höheren Schulen ihre eigenen Elementarklassen (Vorschulen). Ihre Schüler sind also schon von Jugend auf von den Volksschülern geschieden — schwerlich zum Vorteil des Friedens und des Zusammenhalts unter den Ständen. Darf man nun wohl dazu raten, daß auch obendrein die Mittelschulen sich ohne Not besondere Elementarklassen anhängen? Ich will nicht prophezeien — allein mir ahnt schon lange, daß die sozialen Unruhen, die bis jetzt vornehmlich um wirtschaftliche Interessen sich drehen, über kurz oder lang sich auf das Unterrichtsgebiet werfen werden. Daß auch dort Nährstoffe vorhanden sind, wird niemand leugnen können" (10. Band, 2. Teil, S. 229). Es ist schade, daß Ihnen Dörpfelds Stellung zur Vorschule, wie es scheint, bisher unbekannt geblieben ist. Sie hätten ihn schon im 17. Kapitel Ihres Buches, wo Sie von der Geschichte des Einheitsschulgedankens sprechen, erwähnen müssen, denn sein Schriftchen über die Mittelschule ist das erste in unserm pädagogischen Schrifttum, worin eine Schuleinrichtung dargestellt wird, in der „die Einheitsschulforderung zum Teil verwirklicht erscheint".

Dörpfeld verlangt nämlich, daß nach einem vierjährigen Besuch der Grundschule, die er Elementarschule nennt, eine Gabelung eintrete. Für diejenigen Schüler, die eine über die übliche Volksschulbildung hinausgehende, auch eine fremde Sprache umschließende Bildung beanspruchen, fordert er die Mittelschule. Diese soll aber nicht eine neue Art der höheren Schulen, in der Regel nicht einmal eine selbständige Anstalt sein, sie ist vielmehr nur als der kräftigere Zweig des Schulbaumes anzusehen, dessen Stamm die Grundschule, dessen schwächerer Zweig die Volksschule — von Dörpfeld Unterschule genannt — sein sollte.

Hätte Dörpfeld nicht ausdrücklich darauf verzichtet, auch die höheren Schulen in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen, so würde er sich wahrscheinlich auch darüber geäußert haben, wie eine Verbindung zwischen dieser und der höheren Schule herzustellen sei. Grundsätzlich war er der Meinung, „daß in einem wohlgeordneten Bildungswesen die niederen und die höheren Schulen (und teilweise auch die Fachschulen) zweckmäßig ineinandergreifen, in einem gewissen Verkehr stehen und, soweit ihre Arbeit sich gleicht, dieselben pädagogischen Grundsätze befolgen müßten". Daran fehle aber noch viel; „ein Verkehr unter diesen Anstalten, zumal ein amtlich geleiteter, fehlt in den engeren und weiteren Kreisen gänzlich". „Ist diese Isolierung nicht ebenso unnatürlich wie verderblich?" so fragt er in den „Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen", die vor genau 50 Jahren, 1869, in 1. Auflage erschienen (vergl. 8. Band, 2. Teil, S. 9), und meint, daß das bürokratische Schulregiment schuld daran sei, daß die Aufgabe, für ein zweckmäßiges Ineinandergreifen zu sorgen, unerledigt geblieben sei.

Daß Dörpfeld auch über den Aufstieg der Begabten seine eigenen Gedanken gehabt hat, ist Ihnen, wie ich dem 6. Kapitel Ihres Buches entnehme, wohl bekannt. Mit anerkennenden Worten weisen Sie darauf hin, daß Dörpfeld in seiner „noch heute lesenswerten Schrift" „mit Recht vierklassige Schulen verlangt", weil sie „die begabten und fleißigen Schüler schneller aufrücken lassen" können als die achtklassigen Schulen mit ihren einstufigen Klassen. (Dies ist der achte der zehn Vorteile, die Dörpfeld der vierklassigen Schule nachrühmte.) Dörpfeld würde auch mit Ihnen „dem freien Aufstieg einzelner auf der Klassenleiter der Aussonderung von Begabtenklassen gegenüber den Vorzug geben".

Was die Vereinigung von Kindern verschiedenen Bekenntnisses in der Einheitsschule betrifft, so würde Dörpfeld in diesem Punkt nicht mit Ihnen übereinstimmen, so ernstlich er gelegentlich, nämlich auf S. 40ff. seines „Fundamentstücks", die Möglichkeiten eines gemeinsamen Religionsunterrichts erwogen hat. Übrigens tut das auch Diesterweg nicht; er will nur die Unterschiede in Rang und Stand, Vermögen und Beschäftigungsweise nicht berücksichtigt wissen (S. 320), fordert aber nicht, wie Sie und der „Deutsche Lehrerverein", daß man auch über die Unterschiede im Bekenntnis hinwegsehen solle. Auch in andern Punkten bestehen zwischen Ihnen und der Dörpfeldschen Auffassung des Einheitsschulgedankens Verschiedenheiten, auf die Mittelschullehrer Achinger als Herausgeber des Evangelischen Schulblatts in seinem Aufsatz: „Dörpfeld über Mittelschule und Volksschule" (1914, S. 125ff.) sich ausgesprochen hat, die es uns aber nicht verwehren, Dörpfeld als Ihren Vorläufer auf dem Gebiete der Einheitsschule zu betrachten.

Auf Grund vorstehender Ausführungen erlaube ich mir, Sie freundlichst zu bitten, in diesem Sinne in der vermutlich bald erscheinenden zweiten Auflage Ihres Buches auf Dörpfeld Bezug nehmen zu wollen.

Mit amtsbrüderlichem Gruße Ihr ergebener

Barmen, im Juli 1919 W. Vogelsang, Rektor

Zur Schulreform in Deutschland und Österreich

veröffentlicht Herr Geheimrat W. Fries in Halle einen Artikel in seinen „Lehrgängen und Lehrproben", der bemerkenswerte Streiflichter auf die große Schulreformbewegung wirft, die gegenwärtig durch Deutschland und Österreich geht. Er bezieht sich dabei auf mehrere Broschüren, denen er die Aufmerksamkeit der Leser zuwenden will, darunter besonders hervorragend die Schrift von K. Reinhardt-Berlin: Die Neugestaltung des deutschen Schulwesens. Hierzu möchte ich einige Bemerkungen machen, die sich auf Seite 7ff. des betr. Heftes beziehen.

1. Ausschlaggebend für den Übergang der Schüler aus der Volks- in die Mittelschule, bezw. aus der Mittelschule in die höhere Lehranstalt, soll nach Reinhardt das Gutachten der Lehrer der entlassenden Schule sein, trotz der ernsten Bedenken, die sich von vielen Seiten dagegen erhoben haben. Diese Bedenken teilt Herr Fries,

und ich frage mit ihm: Wo bleibt das Recht der Familie? Ich füge hinzu: Kann die Lehrerschaft allein die große Verantwortung übernehmen, die sie mit der Auswahl der Schüler trifft? Sie wird doch nur den Eltern Ratschläge erteilen können, die letztere gern befolgen werden, wenn zwischen Haus und Schule das rechte Verhältnis herrscht. Dieses wird durch Elternabende, durch Einrichtung des Elternrats, durch persönliche Besuche u. a. hergestellt, Forderungen, wie sie von der wissenschaftlichen Pädagogik schon lange erhoben worden sind.

2. Hinsichtlich der Mittelschule habe ich mich in der 4. Aufl. meiner Schrift: Die deutsche Einheitsschule, Seite 24 dahin ausgesprochen, daß es mir im Interesse der notwendigen Vereinfachung unseres Bildungswesens erwünscht erscheint, die Mittelschule bis zum 16. Lebensjahr fortzuführen und mit der Realschule zu vereinigen. Diese Schule würde den Bedürfnissen des Mittelstandes gerecht und ein lebensvolles Glied unseres Bildungswesens werden. Schon jetzt hat sich die Mittelschule mit ihrem 9jährigen Gang immer mehr Anerkennung erworben. Sie wird sie in gleichem Maße in Zukunft erfahren, wenn sie sich als sechsklassige Anstalt auf einer 4jährigen Grundschule oder als 4klassige auf einer 6jährigen Grundschule aufbaut und dann in die „Realschule" aufgeht — oder umgekehrt.

3. Der Name „Einheitsschule" ist gewiß in mehrfacher Beziehung irreführend: Er wird in sehr abweichender Weise ausgelegt. Neuerdings aber gewinnt die Ansicht Oberhand, daß damit ein einheitliches Schulsystem gemeint ist. Dies ist die Hauptsache. Der Nachdruck muß auf die Bezeichnung „einheitlich" gelegt werden gegenüber der bis jetzt bestehenden Zerrissenheit. Deshalb halte ich an dem Namen „Einheitsschule" fest. Die Bezeichnung „Sonderungs-" oder „Differenzierungsschule" würde die Gefahr steigern, die dem deutschen Wesen nur zu nahe liegt, das Einigende über dem Trennenden verloren gehen zu lassen.

4. Herr W. Fries fürchtet, daß, je mehr das Bestreben um sich greift, die Grundschule höher nach oben hin auszubauen, um so mehr Mittelschule und höhere Schule verkürzt und ihrer Eigenart beraubt würden. „Wird der Kursus der letzteren sechsjährig, dann ist damit tatsächlich der Frankfurter Lehrplan als allgemein gültig eingeführt." Das ist richtig und notwendig nach dem Vorgang, der sich in der Organisation des höheren Mädchenschulwesens vollzogen hat. Die „Studienanstalten" besitzen seit 1908 den sechsjährigen Gang und, soviel ich weiß, hat sich diese Einrichtung widerspruchslos eingebürgert. Warum sollte dies auf der Knabenseite nicht möglich sein? Hier machen sich, wie es scheint, weniger sachliche, als persönliche Einwände geltend. Letztere können aber in keinem Fall durchschlagend sein. Die Oberlehrer sind, wie es heißt, bei Einführung des Frankfurter Systems um ihre Existenz besorgt. Diese Sorge ist aber nicht gerechtfertigt. Denn wenn durch eine Verkürzung der Gymnasialzeit eine Anzahl jüngerer Lehrkräfte auch überflüssig würden, so könnten sie leicht an den Neuschöpfungen, die bevorstehen, Verwendung finden. So an der neuen deutschen höheren Schule (Deutsches Gymnasium), welche von verschiedenen Seiten her mit steigendem Nachdruck gefordert wird. Auch scheint die Sorge der Oberlehrer insofern verfrüht zu sein, als neben den Reformschulen nach Frankfurter Vorbild die alten Systeme vorläufig teilweise erhalten bleiben. Wird aber, wie es den Anschein hat, die vierjährige Grundschule allgemeinen Anklang finden, dann würde ja nur eine Klasse an den drei höheren Schularten in Wegfall kommen. Diese selbst würden nach dem Vorschlag Reinhardts demnach 8klassige Anstalten werden. (Vgl. S. 8 des Aufsatzes von Fries.) Vom pädagogischen Standpunkt aus ist dies nur zu begrüßen angesichts der Tatsache, daß je kleiner der Schulorganismus, um so intensiver die Arbeit, die in ihm geleistet wird.

5. Auf S. 13f. begrüßt Herr W. Fries die Mitarbeit der Hochschullehrer an den Volkshochschulen, die allerorten jetzt entstehen. Mit vollem Recht. Denn die Kraft der Universitäten wird dadurch nicht geschmälert, sondern kann eher gesteigert werden, insofern die an der Volkshochschule wirkenden Dozenten dazu geführt werden, neben der Vortragsweise auch die dialogische Unterrichtsform zu üben und sich darin zu vervollkommnen. Die letztere soll in der Volkshochschule die herrschende sein, um die Hörer in Mitarbeiter zu verwandeln. Nur auf diesem Weg ist ein tieferer Einfluß

zu gewinnen und der rechte Volkshochschulgeist herzustellen, von dessen Wärme und Stärke alles abhängt.

6. Die neue Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramts in Preußen vom 28. Juli 1917 trägt für die pädagogische Ausbildung von meinem Standpunkt aus eine große Gefahr in sich. So wünschenswert eine tiefere philosophische Durchbildung aller Oberlehrer ist mit Konzentration auf die ethischen und psychologischen Probleme, so darf doch nicht ihr Zusammenhang mit den pädagogischen Aufgaben zurückgesetzt werden. Die bloße theoretische Kenntnis der philosophischen Systeme hat wenig Bedeutung, solange sie nur eine Vermehrung des Wissensschatzes in den Köpfen der Kandidaten bedeutet. Dieses Wissen wird für den künftigen Erzieher erst lebendig, wenn die Beziehungen zwischen den theoretischen Grundlagen und den sich daraus ergebenden Folgerungen für das Leben und die Erziehung klar zu vollem Bewußtsein gebracht werden. Dies ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik an der Universität, wie sie schon von Professor Trapp in Halle, von Professor Herbart in Königsberg und Göttingen vor mehr als 100 Jahren begriffen und ausgeführt worden ist. In der neuen Prüfungsordnung ist von diesem Geiste nichts zu spüren. Das ist höchst bedauerlich im Interesse der Ausbildung unserer Kandidaten. Herr W. Fries weist deshalb mit vollem Recht auf diese Lücke hin, auf die man nicht nachdrücklich genug aufmerksam machen kann. Auch dürfte die Frage wohl berechtigt sein: Wer von den Kandidaten wird in der Lage sein, bei der sehr mangelhaften Vertretung der Pädagogik an den meisten preußischen Universitäten, Pädagogik als Zusatzfach zu wählen? In der Ausbildung der Kandidaten kommt die theoretische Seite entschieden viel zu kurz, wie auch die historische, worauf Herr W. Fries mit Nachdruck hinweist. (S. 17.) Dies wird nicht eher besser werden, bis alle unsere Universitäten zwei ordentliche Lehrstühle einrichten, einen für systematische, den andern für historische Pädagogik.

7. Was die praktische Ausbildung zum höheren Lehramt in dem zweijährigen Kursus (Seminarjahr und Probejahr) anlangt, so stellt die neue Prüfungsordnung die im Wesen der Sache begründete Ordnung geradezu auf den Kopf, so daß die Forderung einer baldigen Änderung dieser Ordnung durchaus berechtigt ist. Herr W. Fries weist S. 18 darauf hin, daß sich nunmehr das erste Jahr als fachliche Vorbereitung für den Unterricht, das zweite Jahr die allgemeinbildende Anweisung für das Lehramt gibt. Wer nur einigermaßen einen Einblick in die Bedingungen einer gesunden Lehrerbildung besitzt, wird geradezu erschrocken sein über diese Anordnung, welche den erzieherischen Aufgaben des Oberlehrers in keiner Weise gerecht wird. Die Ausführungen des Herrn W. Fries, die sich auf langjährige Erfahrungen stützen, kann ich nur zu eingehender Lektüre aufs wärmste empfehlen.

W. Rein

Der „Westdeutsche Verein für wissenschaftliche Pädagogik"

verhandelte in seiner 64. Hauptversammlung, die am 2. August in Hagen stattfand, über „Die Einheitsschule und den Religionsunterricht nach dem Grundsatz der Gewissensfreiheit." Rektor Budde, Hattingen begründete folgende Leitsätze:

1. Religionsunterricht ist nötig, weil er nach der Überzeugung der meisten Pädagogen und Eltern das wesentlichste Stück der Erziehung und weil die christliche Religion eine sehr bedeutsame Kulturmacht und die wichtigste Kraftquelle der Volkssittlichkeit ist.

2. Die Kirche ist nicht imstande, den gesamten Religionsunterricht der Schule zu übernehmen, weil es ihr an Zeit und besonders an pädagogisch geschulten Kräften fehlt.

3. Es ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen, nur einen interkonfessionellen Religionsunterricht in der Einheitsschule einzurichten, weil die meisten christlichen Eltern ihm als religions- und kirchenfeindlich das größte Mißtrauen entgegenbringen.

4. Bei der jetzigen Haltung zahlreicher konfessioneller Volkskreise ist eine friedliche und rechtliche Gestaltung des Religionsunterrichts nur möglich, wenn er, dem Grundsatz der Gewissensfreiheit entsprechend, nach dem Willen der Eltern eingerichtet wird; wenn also für die evangelischen Kinder ein evangelischer, für die katholischen Kinder ein katholischer Religionsunterricht und für die Kinder außerkirchlicher Eltern entweder der Religionsunterricht völlig ausfällt oder in interkonfessioneller Weise erteilt wird. Selbstverständlich darf kein Lehrer gezwungen werden, Religionsunterricht zu übernehmen.

5. Die Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts steht nur dem Staate zu, der sich durch Fachleute ausübt. Über den Inhalt des Religionsunterrichts setzen sich die Schulbehörden mit den Religionsgemeinschaften ins Einvernehmen.

In der Besprechung kam zunächst Prof. Rein, der Ehrenmitglied des Vereins ist, zu Wort: Mittelschullehrer Achinger kennzeichnete kurz die Ansicht Reins, die pädagogisch einwandfrei aber vorläufig und so lange nicht zu verwirklichen sei, als die katholische Kirche, die man im Westen besser kenne als in Mittel-Deutschland, nicht geneigt sei, auf ihren streng konfessionellen Religionsunterricht zugunsten eines biblisch-christlichen zu verzichten.

Über die Unentbehrlichkeit des Religionsunterrichts war man sich völlig einig. „Eine Schule, worin der Religionsunterricht fehlt, gleicht einer Familie, welcher die Hausmutter gestorben ist.“ (Dörpfeld.) Den Beschluß des Deutschen Lehrervereins, der mit einer Mehrheit von 7 Stimmen die religionslose Schule fordert, bedauerte man und meinte, daß er der wahren Stimmung der deutschen Lehrerwelt nicht entspräche und von einem künftigen Lehrertage umgestoßen werden würde. Mit dem Vortragenden erklärte man sich für volle Durchführung der erziehlichen Gewissensfreiheit. Die Erziehungsberechtigten müssen, wie Dörpfeld zeitlebens gefordert hat und im Schulkompromiß jetzt endlich zugestanden wird, das Recht haben, über den religiösen Charakter der Schule zu bestimmen. Sobald in einer Gemeinde die Eltern so zahlreich sind, daß eine lebensfähige Schule ihres Bekenntnisses eingerichtet werden kann, muß es auch geschehen.

Die unechte Simultanschule fand nur wenige Fürsprecher. Diese glaubten in der heranwachsenden Jugend ein einheitliches Volksbewußtsein begründen und fördern zu können, wenn alle Kinder des Volks längere Zeit hindurch dieselbe Schule besucht, dieselben Freuden und Leiden der Schule erlebt, einen großen Teil ihrer Bildung gemeinsam erworben hätten. Sie meinten ferner, daß die Eltern der Volksschüler mit der getrennten Erteilung des Religionsunterrichts ebenso zufrieden sein und sich daran gewöhnen würden, wie die Elternschaft der höheren Schulen. Auch auf Grund ihrer guten Erfahrungen betreffs des Zusammenlebens evangelischer und katholischer Kinder befürworteten sie die Simultanschule.

Doch traten die meisten Redner für die konfessionelle Schule ein. Diese ist nicht eine Schule, deren Religionsunterricht sich vorzugsweise um Unterscheidungslehren und konfessionelle Besonderheiten kümmert, dem Memorier-Materialismus huldigt und ihre Aufgabe im Auswendiglernen möglichst vieler Lieder, Sprüche und biblischen Geschichten erblickt, den Katechismusstoff bevorzugt und selbständigen Katechismusunterricht treibt, noch weniger eine Schule, die sich den Stoff des Religionsunterrichts von der Kirche vorschreiben läßt und am allerwenigsten eine Schule, deren Religionsunterricht von Geistlichen beaufsichtigt wird, sondern eine Schule, in der „der Religionsunterricht und der übrige Sachunterricht und das gesamte Schulleben in den religiös-ethischen Lebensanschauungen der betreffenden Konfession wurzeln“, wo der Lehrer den religiösen Unterrichtsstoff nach pädagogischen Grundsätzen auswählt und behandelt.

Den guten Erfahrungen der Simultanschulfreunde wurde — ebenfalls aus eigener Erfahrung — gegenübergestellt, daß die Katholiken z. B. an dem Morgengebet: Wie fröhlich bin ich aufgewacht; sowie an allgemein religiös gehaltenen Chorälen Anstoß genommen hätten, daß man infolgedessen auf eine Morgen-Andacht mit Gesang und Gebet hätte verzichten müssen, daß der Geschichtslehrer sich bei der Besprechung der Reformation, um Unannehmlichkeiten vorzubeugen, sich darauf beschränkt habe, die betreffenden Abschnitte im eingeführten Lehrbuch lesen zu lassen und notdürftig zu erklären.

Was den simultanen Charakter der höheren Schulen betrifft, so wurde geltend gemacht, daß viele tatsächlich konfessionell seien und die Schüler der andern Konfession nur als Gäste aufnehmen, daß die höheren Schulen den Volksschulen in solchen Orten glichen, wo man um der unterrichtlichen Vorteile willen und aus Sparsamkeitsrücksichten eine mehrklassige simultane Schule der Errichtung zweier kleineren Bekenntnisschulen vorzöge. Ohne Frage würden bewußt evangelische bezw. katholische Eltern, namentlich die evangelischen Geistlichen, ihre Kinder lieber in eine konfessionelle höhere Schule schicken als in eine simultane.

Die Hoffnung, durch die Simultanschule versöhnlich zu wirken, teilten die Freunde der Konfessionsschule nicht. Gegensätze auf sozialem und wirtschaftlichem Gebiet sind oft stärker als die religiösen; zudem ist die Schule dem Leben gegenüber fast ohnmächtig, und wahre Duldung entsteht nicht durch Abschleifung und Übersehen der Gegensätze, sondern durch gegenseitige Anerkennung.

Vor allem aber wurde betont, daß die Simultanschule unpädagogisch sei:

1. Ihr fehlt die Einheitlichkeit, ein wesentlicher Faktor der Erziehungsschule. In ihr sind die Lehrerschaft, die Schülerschaft, die Elternschaft und der Unterricht gespalten.

2. Sie stellt den Religionsunterricht abseits; ihr Lehrplan entspricht nicht der Forderung, daß der Religionsunterricht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen muß, sie kann keinen einheitlichen Gedankenkreis als Grundlage des sittlich-religiösen Charakters erzeugen; darum kann ein Verein für wissenschaftliche Pädagogik sich unmöglich für die Simultanschule aussprechen, es sei denn, daß sie biblisch-christlichen Religionsunterricht erteilt, an dem alle Schüler teilnehmen.

3. Dadurch, daß die Schüler einer Simultanschule in den Religionsstunden sich trennen müssen, werden sie sich erst recht des Gegensatzes in ihrem religiösen Bekenntnis bewußt, und so pflanzt man einen Zwiespalt in die Kindesseele hinein.

4. Sie muß im Geschichts- und Deutschunterricht auf wertvolle Stoffe verzichten.

Natürlich fühlte sich keine der beiden Ansichten von der gegnerischen überwunden; die Stellung zur Simultanschule hängt eben zu sehr von der Weltanschauung ab, die man hat und nicht so leicht ändert.

Barmen — Vogelsang

Leitsätze zur Volkshochschule[1])

1. Die Erneuerung und Wiederaufrichtung unseres Volkes fordert neben seiner wirtschaftlichen Umformung den Ausbau seines geistigen Lebens und eine neue Teilnahme aller seiner Glieder an dem großen gemeinsamen Besitz unserer idealen Güter.
2. Neben der Umgestaltung unseres Schulwesens braucht es darum einer neuen Gemeinschaft aller derer, die nicht nur an ihrer fachlichen Ausbildung weiterarbeiten, sondern sich auch im spätern Leben trotz der Not des Tages Herz und Kopf offen halten wollen für die unvergängliche Herrlichkeit der Schöpfungen unseres Volkes in Wissenschaft und Kunst, um an ihnen die eigene Welt- und Lebensauffassung zu festigen und zu vertiefen. Ziel ist: Erziehung zu geistiger Selbsttätigkeit, zu einer neuen Innerlichkeit und Wahrhaftigkeit, zu einer echten geistigen Freude an den Dingen dieser Welt und der eigenen Berufsarbeit.
3. Diese Gemeinschaft soll durch die Volkshochschule geschaffen werden. Als Volkshochschule arbeitet sie im Geiste freier Wissenschaft ohne parteipolitische Stellungnahme. Als Volkshochschule wendet sie sich an alle Kreise und sucht ihre Helfer in allen Schichten. Über den Trennungen der Parteien, Konfessionen und Richtungen will sie eine neue Gemeinschaft unseres Volkes begründen. Wie sie keine Berechtigungen verleiht, so fordert sie auch kein Schulzeugnis. Jeder, der das 18. Lebensjahr hinter sich hat und lernen und mitarbeiten will, ist ihr willkommen.

---

[1]) Vergl. die Sammlung der Beiträge zur Volkshochschule, welche in Langensalza bei Beyer & Mann von W. Rein herausgegeben wird. Bis jetzt sind 12 Hefte erschienen, weitere in Vorbereitung.

4. Die geistige Schulung und die seelische Bildung wird durch Eintauchen in die vier großen Lebensgebiete des Wahren, Schönen, Guten und Heiligen erreicht. Demnach besitzt die Volkshochschule vier große Arbeitsgebiete: Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion. Einführung in die Wahrheitsforschung, in das Schaffen der Kunst, in die Aufgaben und Probleme des sittlichen Lebens und in die Schöpfungen der Religion und das Leben und Wirken ihrer großen Propheten muß die Volkshochschule vermitteln, wenn sie eine umfassende wirkliche Bildungsanstalt sein will.
5. Bei allen Unternehmungen der Volkshochschule soll es sich nicht um Wohltätigkeit handeln. Der Hörer bezahlt seine Teilnahme, wie sie der Lehrer bezahlt bekommt. Ein kostenloses Angebot der Bildung als Wohltat wird mit Mißtrauen angesehen und erzeugt nicht den Ernst der Teilnahme, den jeder einer Sache entgegenbringt, für die er auch etwas opfert. Ebenso ist die freiwillige Hilfe seitens der Dozenten bei dem besten Willen auf die Dauer nicht stark genug, um alle Hindernisse zu überwinden.
6. Die Volkshochschule kann in folgenden 4 Formen eingerichtet werden:
   1. Die städtische Volkshochschule in den größeren, mittleren und kleineren Städten. Sie bietet
      a) Vortragskurse und
      b) Arbeitsgemeinschaften.

      Erstere sollen nicht nur in der alten Form des einseitigen Vortrags vor sich gehen, sondern müssen durch Frage und Antwort im Wechselgespräch zur Hebung der Selbsttätigkeit belebt werden. Die Arbeitsgemeinschaften sind kleinere Gruppen, etwa bis zu 30 Personen umfassend, die in gemeinsamer Lektüre und Besprechung mannigfache Übungen unter persönlicher Anleitung vornehmen.
   2. Die ländliche Volkshochschule für Landbewohner. Sie hat die Gestalt des Schulheims als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft und kann nach dem Beispiel der dänischen Volkshochschule als wirksamste Form bezeichnet werden.
   3. Wo sich Schulheime nicht erreichen lassen, bleibt die Möglichkeit von Halbtagsschulen auf dem Lande, wie sie der Württemb. Pfarrer Stürner in Weissach geschaffen hat. Innerhalb einer Dörfergruppe wird ein Mittelpunkt gewählt, an dem ein Halbtagsunterricht stattfindet. Wo diese bodenständige Einrichtung sich nicht durchsetzen läßt, kann durch Wanderkurse ein Ersatz geschaffen werden.
   4. Die ländliche Volkshochschule für Industriearbeiter. Hier sollen städtische Arbeiter einige Monate auf dem Lande neben körperlicher Erholung ihre geistige Weiterbildung finden. Arbeiten in Garten und Feld wechseln mit Besprechungen und gründlicher, zusammenhängender, geistiger Beschäftigung ab. Diese Anstalten können mit den Erholungsheimen zusammenarbeiten, wie sie die Industrie für ihre Arbeiter zu gründen begonnen hat.
7. Die einzelnen Volkshochschulen können sich zu einem Verband zusammenschließen, wie dies z. B. in Thüringen geschehen ist. Diesem Verband dienen dann Wanderbuchhandlungen, Wanderbühnen, musikalische Wandertrupps, Bildersammlungen, die von der Zentrale aus besorgt werden.
8. Die Volkshochschule verlangt zunächst keine staatliche Regelung. Die örtlichen Kräfte sollen sich überall erst einmal zu voller Geltung bringen. Selbstverständlich wird dabei vorausgesetzt, daß Staat und Gemeinden dieser Arbeit zu Hilfe kommen, schon deshalb, weil die Volkshochschule, rein wirtschaftlich angesehen, eine Kraftquelle des Volkes ist, die jede seiner Leistungen steigert und entwickelt.
9. Das Programm für die Vortragsreihen muß sich selbstverständlich nach den zur Verfügung stehenden Lehrern und nach den örtlichen Bedürfnissen richten. Die Programmreihen der Thüringer Volkshochschule können dafür ein Beispiel

liefern. Unter den Lehrern sind alle politischen und konfessionellen Richtungen vertreten. Neben dem Konservativen arbeitet der Unabhängige und so gibt auch der Lehrkörper ein Bild der Zusammengehörigkeit aller Glieder unseres Volkes.

10. Die Volkshochschule leitet einen Kreuzzug des deutschen Geistes ein zur Eroberung der deutschen Seelen, wo sie sich finden, um sie tief einzutauchen in deutsches Denken und Empfinden, in deutsche Arbeit auf allen Gebieten der menschlichen Kultur, deren stetige Entwicklung Aufgabe der Völker der Erde ist. Wem die Not unseres Volkes zu Herzen geht, wer an die tausend Wunden denkt, aus denen es blutet, der soll mithelfen, die inneren Kräfte zu entbinden, die in jedem einzelnen Volksgenossen liegen. Dadurch allein können wir zur Gesundung und Erstarkung unseres gesamten Volkslebens gelangen[1]).

W. Rein

Leitsätze zur Frage der Einheitsschule[2])

1. Die bisherige Schulorganisation mit ihren abgeschlossen nebeneinander hergehenden Schularten, bei welcher schon im 6. Lebensjahr entschieden werden mußte, ob dem Kinde eine höhere Schulbildung zuteil werden sollte oder nicht, bedeutete am wirklichen Leben gemessen eine Unwirtschaftlichkeit und Ungerechtigkeit.
2. Der Fortschritt soll darin bestehen, daß jedem Kinde gleiches Recht an den verschiedenen Bildungsmöglichkeiten gegeben wird. Das ist der tiefere Sinn des Einheitsschulgedankens. Selbstverständlich sind für die Besitzlosen öffentliche Mittel soweit bereitzustellen, daß sie ihre Ziele erreichen können.
3. Die deutsche Einheitsschule will das Vielerlei der Bildungsanstalten zu einem innerlich festgefügten einheitlichen Bau zusammenfassen, in dem jeder Begabung die Möglichkeit freisteht, zu ihrem Recht zu kommen.
4. Der Bau gründet sich auf eine gemeinsame Grundschule, die für alle Kinder des Volkes die Stätte der elementaren Bildung abgeben soll und möglichst breit anzulegen ist.
5. Für das spätere Kindesalter fordern die Abweichungen in der Natur der Kinder, sowie die mannigfache Gliederung der Kulturarbeit des Volkes die Trennung in mehrere Schularten.
6. Der Aufbau der Einheitsschule bedeutet nicht, alle fähigen Köpfe einer höheren Schule und der akademischen Bildung zuzuführen und so die breiten Volksschichten der Intelligenzen zu berauben, sondern die Losung heißt vielmehr: Jede Kraft an ihre richtige Stelle!
7. Deshalb gilt es, die Begabung der Kinder zu erforschen, um ihnen, soweit nur möglich, die rechten Wege zu weisen. Daher die Forderung, die Grundschule mindestens vierjährig zu gestalten, vom 6.—10. Lebensjahr. Als Ideal muß die sechsjährige Grundschule angesehen werden.
8. Die Einheitsschule bedeutet keine Vergewaltigung der Elternrechte, indem nur die Lehrer darüber zu bestimmen hätten, wer in die höheren Schulen aufrücken dürfe. Die Aufgabe der Schule in Verbindung mit dem Schularzt besteht nur in der Feststellung der Begabung und dem sich anschließenden Rat, der auf Grund der Erfahrung den Eltern erteilt werden kann. Die Entscheidung liegt

---

[1]) Diese Leitsätze schließen sich teilweise wörtlich Ausführungen an, die sich zerstreut in den Blättern vorfinden, welche die „Volkshochschule Thüringen" unter der Leitung von Prof. Weinel-Jena und Prof. Nöhl-Jena herausgibt. Sie sind von dem Büro der Volkshochschule Thüringen (Jena, Carl Zeißpl. 3) zu beziehen.

[2]) Vergl. W. Rein, Die deutsche Einheitsschule. 4. Aufl. Osterwieck 1919, Zickfeldt.

in der Hand der Eltern, welche die volle Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder zu tragen haben.

9. Jede Begabung, welcher Art und welchen Grades sie auch sei, ist als wertvoll zu betrachten. Der geistige Arbeiter muß heute umlernen in bezug auf die Handarbeit, wie der Handarbeiter rücksichtlich der Geistesarbeit. Jeder Volksgenosse ist an seinem Platze ein notwendiger Teil des Ganzen, ein Glied in der Kette des Gesamt-Organismus, wie der Freiherr vom Stein sagt: „Jedes Talent ist ein schätzbares Eigentum der Nation, das ihr nicht entrissen werden darf."

10. Die Einheitsschule ist nicht einseitig auf den Aufstieg der Begabten zugeschnitten, sondern umfaßt in gleicher Weise die Fürsorge für die Unbegabten oder Andersbegabten. Sie will die Bedingungen schaffen, um die Spannung zwischen Schulbegabung und Lebensbegabung möglichst zu beseitigen.

11. Im Anschluß an die soziale Dreischichtung des Volkes und der aus ihr sich ergebenden Dreiteilung des Erziehungs- und Fachschulwesens sieht die Einheitsschule nach Beendigung der Grundschule einen dreifachen Zug vor:
    1. Die obere Volksschule mit der allgemeinen Fortbildungsschule,
    2. die Mittelschule oder Realschule und das Lyzeum,
    3. die höheren Schulen: das Gymnasium, die Ober-Realschule, die neue deutsche Schule (Deutsches Gymnasium), die Studienanstalten.

    Darüber bauen sich die Fachschulen und die Volkshochschule auf.

12. Für den einheitlichen Geist, der in diesem gewaltigen Bildungssystem walten soll, ist der gesamte Lehrerstand verantwortlich. Daß er ein einheitlicher sei, entsprechend dem Gesamtbau, dafür müßten in letzter Linie die Universitäten sorgen, denen die Ausbildung der Erzieher für die Lehrer-Akademien und die Gymnasial-Seminare anvertraut ist. In der wissenschaftlichen Pädagogik, die ihre Pflegstätte an der Universität hat, besitzt der gesamte Lehrstand seinen Rückhalt.

W. Rein

Geschichtliches zur Frage der Übungsschule an der Universität Jena

Von Privatdozent Dr. G. Weiß in Jena

Am Morgen des 23. Januar 1885 verschied nach kurzem Krankenlager infolge einer Lungenentzündung der ordentliche Honorar-Professor Schulrat Dr. Volkmar Stoy, 70 Jahre alt. Wenige Jahre vorher hatte schon Ziller das Zeitliche gesegnet (1882).

Mit Zillers Hinscheiden war auch die von ihm begründete und unter seiner Leitung so segensreich wirkende Universitäts-Übungsschule eingegangen. Ein gleiches Schicksal fürchtete man nun nach Stoys Tod auch für die Jenaer Übungsschule. Um dies nach Möglichkeit zu verhindern, wandte sich der Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik an den Kurator der Universität Jena mit der Bitte, beim Kultusministerium Weimar für Erhaltung der mit der Gesamt-Universität Jena in Verbindung stehenden Seminarschule eintreten zu wollen.

Die Eingabe ist in mannigfacher Hinsicht sehr interessant, bestätigt und ergänzt die in der „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik"[1]) erfolgten Ausführungen in willkommener Weise. Sie lautet:

Der ergebenst unterzeichnete Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik erlaubt sich hiermit, indem er zugleich einen in der Generalversammlung des genannten Vereins zu Pfingsten d. J. in Halle a. S. gefaßten Beschluß in Ausführung bringt, in betreff des pädagogischen Seminars in Jena mit einer Bitte sich an dieses hohe Ministerium zu wenden.

---

[1]) I. Jhrg. S. 148 ff., S. 292 ff.; II. Jhrg. S. 241 ff.

In rascher Aufeinanderfolge sind die Professoren Ziller in Leipzig (1882) und Stoy in Jena (1885) gestorben, welche in Wort und Tat, durch theoretische Belehrung und praktische Übung um die Heranbildung der Lehramtskandidaten für die höheren Schulen in pädagogischer Beziehung sich Verdienste erwarben und Erfolge erzielten. Da nun bald nach Zillers Tode dessen Seminarschule aufgelöst wurde, so regte sich innerhalb des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Besorgnis, daß auch die letzte, mit der Universität in Verbindung stehende Seminarschule in Jena diesem Schicksale anheimfallen könnte. Diese etwaige Auflösung erschien den in Halle versammelten Männern des genannten Vereins um so beklagenswerter, als es sich um eine hochwichtige Anstalt handelt. Denn nach der in dem genannten Vereine allgemein verbreiteten Anschauung wirkt eine mit der Universität verbundene Seminarschule durch die Tat, nicht bloß durch Argumente der Meinung entgegen, als ob eine bloß materiell-fachwissenschaftliche Vorbildung genüge und die Kunst des Lehrens in glücklichen Einfällen des Augenblicks oder in individuellem Geschick ihre hinreichende Stütze habe; sie leistet ferner der Verbreitung einer rationellen Methode Vorschub und bewirkt so, daß wertvolle Erfahrungen gemacht werden können und der Lehrer davor bewahrt bleibe, mit dem wertvollen Material der jugendlichen Menschheit beliebige Proben anzustellen; sie sucht die Segnungen, welche die Seminare schon seit langer Zeit für die Volksschulen ausgebreitet haben, auch den höheren Schulen zuzuwenden und die angehenden Lehrer dafür zu erwärmen, daß sie bei dem Unterricht das Heil der Jugend und persönliche Tüchtigkeit, also wertvolle und dauernde Unterrichtsresultate zu erzielen trachten; sie stellt Zusammenhang her zwischen Theorie und Praxis, Universität und Schule, befördert also das Fortwirken pädagogischer Lehren im Schulleben und hält die Praktiker davon zurück, die Theorie und damit auch zusammenhängende Überlegungen zu scheuen; sie ist endlich wichtig für die Fortentwicklung der Pädagogik als Wissenschaft, welche einerseits ohne irgend eine Verbindung mit der Universität, also auch ohne die durch akademische Freiheit gewährleistete freie Bewegung dazu verurteilt ist, den guten und schlimmen Seiten der Tradition zum Ausdruck zu dienen oder zum unwissenschaftlichen und grundsatzlosen Eklektizismus herabzusinken, und welche anderseits ohne Seminarschule von dem wirklichen Schulleben und seinen Bedürfnissen sich immer mehr zu entfernen droht und die Erscheinung herbeiführt, daß die wertvollen pädagogischen Gedanken, da sie nicht innerhalb der Übungsschule befestigt werden, wieder verschwinden oder in verkehrter Weise zur Anwendung kommen.

Daß diese Gedanken und ebenso das Bedürfnis nach gründlicher und zusammenhängender pädagogischer Belehrung gegenwärtig ziemlich weit verbreitet ist, dafür spricht nicht nur die große Zahl der Schüler, welche bei Stoy in Jena und bei Ziller in Leipzig Belehrung und Übung suchten, bei letzterem auch junge Männer aus Österreich und Ungarn, aus Serbien und Griechenland, aus Rußland und Armenien, so daß die Frequenz der Universität Leipzig gehoben wurde, — sondern auch der Umstand, daß die Anzahl der Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik von 390 im Jahre 1882 auf zirka 800 in diesem Jahre gestiegen ist, und endlich die Bewegung unter den Gymnasial- und Reallehrern in Mittel- und zum Teil in Norddeutschland, welche zur Gründung einer neuen von Frick (Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle) und Richter (Gymnasialdirektor in Jena) herausgegebenen Zeitschrift geführt hat.

Auf diese Gründe gestützt, sowie in der Hoffnung, daß der Ruf und die Frequenz der Universität Jena dadurch gehoben werde, endlich in dem Bewußtsein, daß die erleuchteten hohen Regierungen der thüringischen Staaten in betreff der Gesamtuniversität Jena schon längst den Grundsatz anerkannt haben, zu einer Universität gehöre der ernste Betrieb der wissenschaftlichen Pädagogik hinzu, und daß die erlauchten Fürsten der thüringischen Staaten durch ihre wohlwollende Fürsorge bewiesen haben, wie sehr dieselben die erhöhte Pflege der Wissenschaften von der gründlichen Behandlung der pädagogischen Angelegenheiten erwarten, erlaubt sich der ergebenst unterzeichnete Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Bitte zu stellen:

Ein hohes Ministerium für Kultus im Großherzogtume Weimar geruhe dafür einzutreten, daß bei der Wiederbesetzung der durch Stoys Tod erledigten Lehrkanzel

für Pädagogik die Seminarschule als eine mit der Universität in Verbindung stehende, von dem Professor der Pädagogik geleitete Anstalt erhalten werde.

Wien, 15. Juni 1885
Leipzig, 20. Juni 1885

Dr. Theodor Vogt,
Prof. an der Wiener Universität, d. Z.
Vorsitzender des Vereins f. wiss. Pdgk.
Dr. Ernst Barth, Direktor der Erziehungsschule zu Leipzig
S. Hoffmann, Inspektor am Zillerstift in Leipzig
J. K. Teupser, Bürgerschullehrer in Leipzig
M. Hupfer, Bürgerschullehrer in Leipzig.

Leitgedanken zu einer Philosophie des Unterrichts

Von Ernst Hopf in Hamburg

Die Einführung in die durch das Thema angekündigte Gedankenwelt gibt die Antwort auf die Frage: In welcher Beziehung stehen Philosophie und Unterricht in einer Philosophie des Unterrichts.

In der philosophischen Denkweise, deren sich Sokrates bediente, um seine Jünger in die Tiefen der philosophischen Erkenntnisse in ihrer begrifflichen Reinheit einzuführen, liegt eine innige Beziehung zwischen unterrichtlicher Methode und philosophischer Besinnung in historischer Erhabenheit vor. In der schroff fordernden Form eines Definitionsimperativs: „Was ist Tapferkeit, was ist Tugend?" — — —, fordert Sokrates zu einer straffen Gedankenzucht auf, die aber meist noch nicht genügte, um die volle Wucht und Schwere des Gedankens in seiner reinen Begrifflichkeit zu fassen und zu durchdenken. In weiteren geschickten Fragestellungen, die die Unzulänglichkeit der Beantwortung erkennen ließen, regte er immer mehr zu kritischer Besinnung und gedanklicher Selbstzucht an. So führte er nach und nach in die Tiefe jener Gedankenwelt ein, die alles empirisch Gegebene hinter sich läßt, die über allem Wechsel der besonderen Bestimmbarkeit, das im Wechsel ewig Beharrende, die in sich selbst ruhende Gesetzlichkeit der begrifflichen Bestimmtheit erkennt.

Auch Plato führt in seinen „Dialogen" in der Form des Zwiegesprächs in jene begriffliche Gedankenwelt ein, in der der Begriff zur „Idee" wird und die Idee des Allgemeinen darstellt, das die „Form" und Grundlage der Erkennbarkeit des Besonderen ist. Aus den Tiefen der Selbstbeobachtung und Selbstwahrnehmung hebt sie sich heraus als eine „Wiedererinnerung" an das Reich der Ideen, wo die Seele — noch frei von den Fesseln der Sinnlichkeit — als reines Selbstbewußtsein die Ideen „geschaut" hatte.

In dieser methodischen Beziehung aber sind Philosophie und Unterricht immanent — in ursprünglicher und durchgehender Wechselseitigkeit — mit einander verknüpft. Diese Beziehung zwischen Philosophie und Unterricht ist nun weder Unterrichtsphilosophie — d. i. Philosophie des Unterrichts — noch ist sie Philosophieunterricht — d. i. Unterricht in Philosophie — sondern allein philosophischer Unterricht. Dieser stellt jene Kunst des genialen Philosophen dar, das philosophische Problem in aller Schärfe zu stellen und zu formulieren, Tiefe und Mannigfaltigkeit der Denkbeziehungen am konkret gegebenen Material zu entfalten und die Beziehung des Materials zu seinen begrifflichen Grundlagen konsequent zu durchdenken.

Dieses Wissen um die methodische Art der sokratischen Denk- und Unterrichtsweise aber erhebt sich schon über das methodische Verfahren selbst hinaus, es liegt nicht mehr innerhalb des Verfahrens selbst: Struktur und Wissen von der Struktur eines gedanklichen Zusammenhangs und dieser Zusammenhang selbst fallen nicht zusammen. Bewußtes Wissen über die Art eines Zusammenhangs ist dessen „Selbstbewußtsein": es ist das Bewußtsein von seiner eigengründigen Struktur, die ihm das Gepräge seiner Eigenart gibt. Es ist das Wissen vom „Sinn", in dem das Ganze

verankert ist, und aus dem her der Zusammenhang selbst seine „sinnvolle" Eigenart erhält. In ihm ruht als seiner Grundlage das Ganze. Als Bestimmungsgrundlage des Ganzen aber ist sie selbst dessen logische Voraussetzung. Diese Sinnstruktur eines sinnvollen Zusammenhangs, in dem er gründet, ist allein durch bewußte Selbstbesinnung, durch philosophische Reflexion über seine „letzten" Bestimmungsgründe zu gewinnen. So führt uns die philosophische Betrachtung über die sokratische Denkmethode über diese selbst hinaus: in der Perspektive, die uns durch sie eröffnet wird, erscheint als letzter Konvergenzpunkt, von dem aus alles auseinanderstrebt und doch zu einem einheitlichen Gefüge zusammengehalten wird, der „Sinn", der „Vernunftzusammenhang" des Ganzen. Diese Reflexion über den philosophischen Unterricht ist nun also nicht wieder philosophischer Unterricht selbst, sondern Philosophie des philosophischen Unterrichts. Sie setzt also den Unterricht als einen sinnvollen, in seiner Eigenart bestimmten, voraus, um sich auf seine eigenartige Struktur zu besinnen.

Unsere kritische Besinnung aber bezieht sich nicht bloß auf den philosophischen Unterricht: sie will nicht eine Philosophie des philosophischen Unterrichts, sondern eine Philosophie des Unterrichts überhaupt sein. Sie erhebt sich also über jede besondere inhaltliche Bestimmtheit einer besonderen Unterrichtsart. Der Inhalt der philosophischen Untersuchung ist nur die Form aller unterrichtlichen Zusammenhänge, so daß das formale Moment des Unterrichts allein das inhaltliche Moment unserer philosophischen Erörterung bildet. Sie erhebt sich über den Wechsel aller besonderen inhaltlichen Bestimmtheiten, um das im Wechsel Bleibende, die Form und Sinnstruktur „Unterricht" zu ermitteln, die jeder besonderen Unterrichtsart den „Sinn" Unterricht verleiht. Sie sucht den allgemeinen Begriff „Unterricht" zu erfassen, die Grundlage festzustellen, in der jede besondere Unterrichtsart ruht, und auf Grund deren sie selbst als „Unterricht" bestimmt werden kann. In dem allgemeinen Wesen sind alle inhaltlichen Besonderheiten „aufgehoben"; sie verschmelzen gleichsam in einem gemeinsamen Konvergenzpunkt und erscheinen wie in einem Lichtkegel von einem gemeinsamen Lichtpunkte aus erhellt. Bei einer Wanderung in der Ebene bringt das Einzelne in seiner Schönheit sich ganz zur Geltung, weil es der Wanderer in seiner besonderen Eigenart — ungetrübt vom Einflusse des Zusammenhangs — ganz erfassen kann. Diese besondere Eigenstruktur des Einzelnen verschwindet, wenn der Wanderer von der erreichten Höhe aus einen Rückblick über das durchwanderte Gelände hält: dann geht das Einzelne in dem Ganzen auf; es bleibt zwar ein Teil des Ganzen, erhält aber von ihm her erst seine Stellung und Bedeutung für das Ganze. Mit der Höhe des Standpunktes weitet und verändert sich zugleich der Blick.

So führt auch die philosophische Besinnung auf eine Höhe des Standpunktes, von wo aus das Besondere nur durch das Allgemeine bestimmt erscheint und in ihm als seinem Bestimmungsgrund aufgeht. Damit wird der Blick ruhiger und mehr in sich gekehrt: die wechselnde Lebendigkeit der inhaltlichen Besonderheit weicht der Ruhe, des in sich gleichbleibenden Allgemeinen, das nun um so aufdringlicher dem Blick sich aufdrängt. In der „Unterrichtsphilosophie" geht also auch der philosophische Unterricht, wie der Philosophieunterricht, als eine besondere Art des Unterrichts mit ein und wird von ihm in dem „Allgemeinen" des Unterrichts überhaupt „aufgehoben".

Jede unterrichtliche Behandlung hat die Aufgabe, ein bestimmtes „Sachgebiet" — einen Zusammenhang theoretischer Erkenntnisse — einem Subjekte zum Bewußtsein zu bringen; diese Übermittelung selbst aber wird geleistet durch die Unterrichtspersönlichkeit. Ob das Leben einer geschichtlichen Persönlichkeit in ihrer individuellen Besonderheit und ihrem Reichtum an persönlichen Werten oder die Leitmotive und treibenden Energien in den gewaltigen Kulturentwicklungen großer Zeiträume methodisch behandelt werden, ob ein physikalisches Gesetz aus besonderen, konkreten Einzelfällen im induktiven Fortschritt oder ein mathematischer Lehrsatz in rein logischen Gedankengängen in deduktiver Entwicklung methodisch gegeben wird: immer wird in jedem besonderen Falle ein Sachgebiet — ein Wissenschaftsobjekt — einem subjektiven Bewußtsein zum Zwecke des Verstehens überbracht. Das Wesen jeder unterrichtlichen Behandlung, der Sinn jedes Unterrichts ist also eine Überführung objektiv geltender, allgemeingültiger Erkenntnisse aus der Sphäre der bloßen Geltung in das Sein eines subjektiven Bewußt-

seins oder — wie ich schon an anderer Stelle formuliert habe[1]) — die „Abbildung" geltungstheoretischer Zusammenhänge in eine subjektive Bewußtseinswirklichkeit. Dieser Zweck des Unterrichts läßt sich auch kurz bezeichnen als die subjektive Bewußtwerdung oder das „Verstehen" objektiver Zusammenhänge. Der Abkürzung halber soll deshalb der Zweck oder Sinn des Unterrichts „Subjekt-Objektbeziehung-Unterricht" genannt werden. Ihr Träger ist die Unterrichtspersönlichkeit. Diese „Subjekt-Objektbeziehung" ist, da sie eben unabhängig von jedem inhaltlichen Momente ist, für jede besondere Art des Inhalts gültig. Sie ist der allgemeine Begriff, der jede besondere Art des Unterrichts eben als „Unterricht" konstituiert. Aus ihm und durch ihn erhält jeder Unterricht seine Bestimmung und seinen „Sinn". Aber diese reine Beziehungsform zerlegt sich in ihrer Bezogenheit auf besondere Objekte, wie in ihrer Geltung für besondere Subjekte, in eine Reihe besonderer Subjekt-Objektbeziehungsformen mit besonderer inhaltlicher Färbung. Die Inhaltsfüllung der besonderen Beziehungsformen ändert sich also in doppelter Richtung, sie ist gleichsam zwei-dimensional: in der Richtung des Subjekts, wie in der Richtung des Objekts.

Die Überführung der objektstheoretischen Zusammenhänge in das subjektive Sein eines Bewußtseins erfordert nun Prinzipien, die jene „Realisation" ermöglichen: es sind Prinzipien, die das „Verstehen" in einem subjektiven Bewußtsein möglich machen. Als Möglichkeitsbedingung sind diese Prinzipien jedem subjektiv-empirischen Verstehen immer schon vorausgesetzt. Es erhebt sich nun die Frage nach der Art der Prinzipienstruktur als der Möglichkeitsbedingung jedes Unterrichts. Sie liegt, da es sich um eine „Subjekt-Objektbeziehung" handelt in dreidimensionaler Richtung: es sind Prinzipien, die von der seelischen Struktur des Subjekts gefordert werden, damit es verstehen kann; Bedingungen, die an ein Objekt gestellt werden, damit es verstanden werden kann und Forderungen, die sich auf den Zusammenhang von Subjekt und Objekt beziehen.

Die „Subjekt-Objektbeziehung, Unterricht" bekommt ihren Inhalt von der besonderen geistigen Entwickelungsstufe des Subjekts. In diesem Sinne „entsteht" — im logischen Sinne — mit dem Subjekte auch gleichzeitig das Objekt: jede Auswahl eines wissenschaftlichen Sachgebietes hat sich in seiner Schwierigkeitsstufe nach der geistigen Auffassungsgabe des Subjekts, für das es methodisch behandelt werden soll, zu richten. Mit der geistigen Umgrenzung des Subjekts — durch ein bestimmtes Stadium der geistigen Leistungsfähigkeit — ist auch die Auswahl und Umgrenzung des Objekts mit bedingt: Prinzip der geistigen Entwicklung. Gleichzeitig aber wird durch die starke Betonung des subjektiven Moments in der Subjekt-Objektbeziehung auch die Art der methodischen Behandlung mit bedingt. Diese methodische Struktur muß sich richten nach den Gesetzen, nach denen die geistige Aufnahme eines Stoffes geschieht: Prinzip der geistigen Aneignung. Diese subjektiv-psychologische Forderung gründet in der wissenschaftlichen Psychologie und zwar zunächst in der allgemeinen Psychologie, die die Gesetze geistigen Lebens und geistiger Betätigung aufzustellen hat. In dieser Forderung ist die wissenschaftliche Psychologie längst in die wissenschaftliche Pädagogik, speziell in die besondere Unterrichtsdidaktik, als bestimmender Faktor eingetreten.

Herbart hat — in richtiger Wertschätzung der Psychologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik — eine psychologische Grundlage für eine Unterrichtsdidaktik geschaffen. Er hat in den sogenannten Formalstufen — Klarheit, Assoziation, System, Methode — der unterrichtlichen Behandlung die psychologische Form gegeben, in der sie sich bewegen muß, um den psychologischen Forderungen, die die subjektive Aufnahme des Stoffes verlangt, gerecht zu werden. Jedes „Sachgebiet" soll in seiner didaktischen Behandlung nach den psychologischen Richtlinien der Formalstufen bearbeitet werden: „Bei näherer Betrachtung findet sich, daß sich diese verschiedenen Lehrweisen nicht ausschließen dürfen, daß sie vielmehr bei jedem kleineren oder größeren Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen und zwar in der angegebenen Ordnung." (Umriß p. V. § 68.)

---

[1]) Ein Beitrag zur Logik, Psychol. u. Methodik des physik. Exp. V. Z. für philos. Päd., I. Jahrg., 2. Heft. „Abbildung" hier im Sinne der gesetzlichen Beziehung.

Die Formalstufen Herbarts haben die Unterrichtsdidaktik aus einem bloß subjektiven methodischen Relativismus auf eine objektiv allgemeinbindende Wissenschaftsgrundlage gehoben. Damit aber hat diese psychologische Fundamentierung dazu beigetragen, der Didaktik selbst Wissenschaftscharakter zu geben. Darin liegt ihr historischer Wert und das Verdienst Herbarts um die Unterrichtsdidaktik, das bestehen bleibt, auch wenn die Fortschritte der modernen Psychologie, die namentlich in dem Gedanken der psychischen Entwicklung liegen, eine Erweiterung und Umgestaltung jener Stufen notwendig fordern sollten. Waren diese Formalstufen des Unterrichts in der Geschichte der Pädagogik eine Abwehr gegen jeden methodischen Relativismus, so konnten sie doch nicht immer eine bloße „formale", schematische Verwertung in der Unterrichtspraxis verhindern: an die Stelle des methodischen Relativismus trat vielfach der methodische „Formalismus". Die Formalstufen gingen ihrer sinnvollen Bedeutung verloren und wurden in rein veräußerlichter Anwendung zu Schablonen, in die die stoffliche Bearbeitung gezwungen wurde.

Der Fortschritt in der modernen Psychologie liegt nicht nur in der Tendenz, den Entwicklungszusammenhängen des psychischen Lebens nachzugehen, sondern auch das psychische Leben in seiner Besonderheit im einzelbestimmten Individuum zu untersuchen: der allgemeinen Psychologie ist die Individualpsychologie in der Ausgestaltung der differentiellen Psychologie gleichbedeutend an die Seite getreten. Sie setzt in ihrer besonderen Forschungsmethode die theoretischen Ergebnisse der allgemeinen Psychologie bereits voraus, um sie in den besonderen psychischen Zusammenhängen differentiierter Individuen zu spezialisieren, mit einer besonderen Inhaltlichkeit zu erfüllen. Das Individuum soll in seiner psychischen Eigenart erfaßt und psychologisch zur Geltung gebracht werden: es hat nicht nur eine besondere Art der geistigen Betätigungs- und Denkweise, sondern auch eine bestimmte „Fähigkeit", die Grundbausteine alles geistigen Lebens durch die Tore der Wahrnehmungswelt aufzunehmen. In der starken Prägung der individuellen seelischen Gestaltung liegt einerseits die Weite und der Reichtum der besonderen Lebens- und Kulturbetätigung, die sich in der Geistesverfassung des Genies zu der Erkenntnis neuer Kulturzusammenhänge und Kulturfortschritte durchringen und der Kultur-Entwicklung von Jahrhunderten die Wege zeigen kann. In der seelischen Besonderheit liegen aber andrerseits die Grenzen, über die hinaus eine geistige Entwicklung nicht mehr möglich ist. In ihr sind auch die Richtlinien vorgezeichnet, die die Richtung der geistigen Entwicklung des Individuums mit zwingender Notwendigkeit aufweisen. Diese geistige „Individualität" in ihrer besonderen Mannigfaltigkeit, wie in ihrer mannigfachen Besonderheit, ist das Produkt geistiger Erbfaktoren: es ist das geistige Erbteil der Väter, auf dessen Grundlage das Individuum den Bau seiner Geistesentwicklung errichten muß. In dieser geistigen Vererbung, in der individuellen Bestimmtheit des Individuums, liegt so — wenn sie mit reichem Inhalt erfüllt ist — ein großer Reichtum an geistigen Werten, wenn der Inhalt aber eng umgrenzt und karg bemessen ist, eine unendliche Tragik eines persönlichen Geschicks.

In einem ethisch-nationalen Gemeinschaftsleben soll der Einzelne sich in dem Ganzen verwirklichen: er soll als historische Wertpersönlichkeit Träger jener eigengründigen Werte werden, die als Kulturideen die Grundlagen aller geschichtlichen Zusammenhänge bilden. In der Erfüllung der nationalen Staatsidee muß sich der Einzelne in den Dienst des Ganzen stellen, in der Erfüllung seiner nationalen Pflicht sein eigenes Selbst dem Ganzen bewußt unterordnen. Aus seiner individuellen Begabung erwächst dem Individuum die ethische Pflicht, durch seinen eigenen persönlichen Anteil, durch sein eigenes Streben und Wollen, jene Veranlassung zur vollen Entfaltung zu bringen: Einzelpflicht gegenüber dem Nationalganzen. Jeder aber kann der Gesamtheit nur dann am besten dienen, wenn er selbst seine persönliche Eigenart innerhalb jenes nationalen Wertezusammenhangs in möglichster Vollständigkeit zur Geltung bringen kann; er wird dort nur seine Stelle am besten ausfüllen können, wo die Psychologie seiner nationalen Betätigung mit seiner besonderen psychischen Konstitution harmonisch ein Ganzes bildet. Als ethische Pflicht erwächst damit nun ihrerseits der nationalen Gesellschaft die Aufgabe, Methoden und Wege zu finden, jede besondere psychische Gestaltung des Individuums in ihren Anfängen zu erkennen

und unter Vermeidung von Vergeudung an geistiger Energie jenen Grad der Ausbildung erreichen zu helfen, die seiner „dispositionellen Veranlagung" entspricht, damit ihm im Dienste des Ganzen die Entfaltung seines persönlichen Eigenwertes ermöglicht wird. Darin liegt die Staatspflicht gegenüber dem Individuum. So sind Individuum und Staat durch ein ethisches Band gegenseitiger Pflichterfüllung zu einem eigengründigen Wertezusammenhang miteinander verbunden. In die Sprache der Psychologisierung des Unterrichts nationaler Individuen übersetzt, heißt dies: es ist die Forderung einer rechtzeitigen Differentiierung der Individuen für eine unterrichtliche Behandlung und für eine besondere Art des Unterrichtsgegenstandes auf Grund ihrer geistigen Veranlagung.

Diese differentiell-psychologische Forderung verlangt besondere inhaltliche Bestimmung der Subjekt-Objektbeziehung „Unterricht", eine Auswahl des Unterrichtsobjektes, das in seiner besonderen logisch-psychischen Struktur der besonderen Befähigung des Subjektes äquivalent ist: Prinzip der Äquivalenz von Subjekt und Objekt. Jedes Unterrichtsobjekt hat — als besonderes wissenschaftliches Forschungsobjekt — eine besondere Art des Zusammenhangs der elementaren Grundbausteine, ein besonderes Gefüge, in dem die einzelnen Wissenselemente zu dem besonderen Wissensgebäude zusammengefügt sind. Jedes besondere, in sich zusammenhängende Fachgebiet, jeder Objektenzusammenhang „Wissenschaft" — wie Mathematik, Physik, Philologie, Kunst — — — stellt eine besondere Art des gedanklichen Zusammenhangs, eine besondere Weise der Formsynthesen von Inhaltsmomenten dar. Die elementaren Grundbausteine der Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt sind in diesen Gebäuden wissenschaftlicher Erkenntnis zu besonderen Formen zusammengefügt: dieser Formenzusammenhang der Inhaltsmomente ist ein anderer in der Mathematik als in der Philologie, ein anderer in der Physik als in der Kunst.... In allen diesen Gebieten können Inhaltsmomente gleicher Art auftreten; ihr spezifischer Charakter liegt also nicht, mindestens nicht ausschließlich und allein, am inhaltlichen Moment: er ruht vielmehr in der besonderen Struktur der Verkettung dieser Inhaltsmomente zu Sinnsystemen, Sinnzusammenhängen und logischen Gedankenverbänden.

Richtet sich ein Subjekt auf die besonderen wissenschaftlichen Inhaltsverbände, um sich ihrer bewußt zu werden, um ein Wissen von der Wissenschaft zu erlangen, damit es sich innerhalb dieses Fachgebietes wissenschaftlich, d. h. durch Erweiterung der wissenschaftlichen Zusammenhänge oder durch Anwendung bereits vorhandener, betätigen kann, so muß es diese Zusammenhänge beachten, in ihnen denken. Es gehört nun von Seiten des Subjektes eine gewisse „Fähigkeit" dazu, sich in jene Zusammenhangsformen hineinzuleben, sich geistig in ihnen zu bewegen. Der Mannigfaltigkeit der objekt-psychologischen Zusammenhänge der einzelnen Fachgebiete steht eine Mannigfaltigkeit von Subjekten gegenüber mit differenzierter wissenschaftlicher Begabung, d. h. mit verschiedenartiger „Fähigkeit", jene verschiedenen Gedankenverbände in subjektiven Denkbeziehungen zu realisieren. Je größer die Übereinstimmung zwischen den „objektiven Formenzusammenhängen" und der subjektiven „Fähigkeit" ist, jene Zusammenhänge nachdenken zu können, umsomehr wird das Subjekt begabt sein für dieses Fachgebiet. In der Fähigkeit, die Zusammenhangsformen der Wissenschaft nachdenken zu können, d. h. in der Denkbeziehung allein ruht noch nicht und ausschließlich die Befähigung für ein bestimmtes Fach, es gehören noch — je nach der Art des Faches — eine Reihe anderer psychischer Funktionen dazu, die die Denkbeziehungen unterstützen, deren Vorhandensein im Subjekt sogar die psychologische Voraussetzung des Denkens ist, ohne die das Denken — als ein psychologischer Akt — nicht möglich wäre. So gehört z. B. zum scharfen kausalen Beziehen des physikalischen Denkens ein starker Wirklichkeitssinn, anschauliche Phantasie, gutes Beobachtungsvermögen, die Fähigkeit räumlichen Sehens u. s. f. In der durch diesen besonderen Inhalt erfüllten Subjekt-Objektbeziehung „hebt" die subjektive Veranlagung eine bestimmte Auswahl — als ihr besonders und gleichwertig entsprechend — von Unterrichtskomplexen heraus. Diese Auswahl würde sich z. B. besonders auf die besonders kontrastierenden Strukturzusammenhänge — wie Mathematik und Naturwissenschaften einerseits, und Sprachen andererseits — beziehen. Die individuelle Veranlagung des Subjekts verlangt eine lehr-

planmäßige Auswahl des Objekts, so daß eine Koinzidenz zwischen der subjektiven Denkbefähigung und der Form der Gedankenverbindung objektiver Sachgebiete ermöglicht wird. Dadurch wird eine frühzeitige und schnelle Entfaltung der Einzelbefähigung erreicht und mit der Bereicherung an geistiger Energie eine tiefere Durchdringung und höhere Leistungsfähigkeit erlangt, zugleich aber die Lust und Freude am Unterrichts- und Schulleben geweckt. Das individuell veranlagte Subjekt fordert „sein" Objekt: in der Subjekt-Objektbeziehung bekommt mit der inhaltlichen Subjekterfüllung auch das Objekt seinen besonderen Inhalt, mit dem individuell veranlagten Subjekt „entsteht" auch gleichzeitig das Objekt.

Die didaktische Behandlung eines Wissenschaftsobjekts muß aber auch, da der Unterricht nicht eine zusammenhangslose Fülle von Einzelkenntnissen, sondern die wissenschaftlichen Zusammenhänge als in sich geschlossene Ganze übermitteln will, jene Zusammenhangsformen, in denen das Tatsachenmaterial zur Gesamtform „Wissenschaft" verbunden ist, noch in anderer Weise beachten, nicht nur die durch das Subjekt bedingte Auswahl, sondern auch die Darbietung des Ganzen muß jenes Formengefüge beachten, das der Wissenschaft selbst eigen ist. Hier erhebt sich nun die Frage nach den Prinzipien, die das Objekt gestalten, damit ein Verstehen möglich ist. Voraussetzung für das verständnisvolle Eindringen in ein Wissenschaftsobjekt ist, daß dieses Objekt einen Ordnungszusammenhang darstellt, daß die Einzeltatsachen in einem geordneten Verbande eines allgemeinen Bezugszusammenhangs stehen. Ohne einen solchen Zusammenhang der Verknüpfung wäre — wie einerseits keine Wissenschaft, so andererseits auch kein Verstehen der Wissenschaft möglich. Das Gedachte muß in einem Ordnungszusammenhange stehen, damit ein Denken eines Gedachten möglich ist, denn Denken ist Verknüpfen von Elementen eines Gedachten. Die Prinzipien also, die das Objekt zum Zwecke des Verstehens gestalten müssen, sind Prinzipien der Einheit des Mannigfaltigen; Prinzipien, die die Mannigfaltigkeit des Gegebenen zur Einheit verknüpfen, und die, da Wissenschaft Einheit ist, in einem Einheitszusammenhange stehen müssen. Es ergibt sich deshalb als Objektsprinzip für die „Subjekt-Objektbeziehung Unterricht": Prinzip des objektiven Ordnungszusammenhangs.

Die besondere Wissenschaftsstruktur gründet in der besonderen Aufgabe, die die Wissenschaft verwirklicht, in der „Idee" Wissenschaft als ihrer letzten Ursprungseinheit, von der aus die Wissenschaft selbst ihren besonderen Charakter erhält. So ist die Wissenschaftsstruktur der „Naturwissenschaften" eine andere als die der Geschichtswissenschaft: dort ein wertefreier, rein theoretischer, in sich zusammenhängender Sachzusammenhang, in dem allgemein geltende Gesetze die wissenschaftliche Erfahrung konstituieren; hier ein auf Kulturwerten bezogener Inhaltskomplex mit markanten individuellen Zügen. Dort verschwindet das Einzelne, Individuelle als Wissenschaftsobjekt hinter dem Allgemeinen des Sachzusammenhangs — dem Gesetz. Es beansprucht nur insoweit wissenschaftliches Interesse, als es Träger und Erscheinung eines allgemeinen Gesetzes ist, nur soweit sich ein Allgemeines in ihm verwirklicht. Hier macht sich das Besondere — das geschichtliche Individuum z. B. — in seiner ganzen individuellen Besonderheit als Wissenschaftsobjekt geltend. Es tritt zwar nur in den Kulturzusammenhang ein und wird nur kulturwertvoll, soweit es selbst Träger und Realisator von Kulturwerten ist. Aber es interessiert nicht etwa nur, weil es den Wert verwirklicht — durch das Interesse oder die Beziehung zum Wertallgemeinen — sondern wie es ihn verwirklicht. Auch die Art wird historisch wertvoll, wie es in jener besonderen individuellen Eigenart jenen Wert in konkrete Zusammenhänge umsetzt und so in seiner besonderen psychischen Struktur in den Kulturzusammenhang hineinwächst. Die Grundlage, auf der die allgemeingültige Geltung der Naturgesetze ruht, ist das Eingehen des Besonderen in den allgemeinen Begriffszusammenhang. Das konkret Gegebene ist als Wissenschaftsobjekt nur ein konkret erfülltes Allgemeine, und jede Untersuchung ist deshalb eine Begriffsuntersuchung, am konkreten Wirklichen orientiert. Deshalb aber ist die Naturwissenschaft ein Gefüge von allgemeinen Beziehungen: die Naturwissenschaften sind Gesetzeswissenschaften, weil ihre Gegebenheitsform das „Überall und Immer" ist.

In dem Kulturzusammenhang „Geschichte" liegt ein wertbezogenes Wissenschaftsobjekt vor: die geschichtlichen Einzelindividuen gehen in die „Wirklichkeit" des geschichtlichen Zusammenhangs ein, weil sie Träger von Kulturwerten sind. Diese konstituieren als schlechthin geltende Werte den Sinn der Geschichte. Dem geschichtlich wertvollen Einzelindividuum in seiner persönlichen, individuellen Eigenart tritt der Wert in seiner schlechthinnigen Geltung gegenüber, der die individuelle einmalige Wirklichkeit des Individuums begründet. Diese Abhängigkeit der Wertwirklichkeit des Individuums vom Wert ist nicht das Verhältnis der begrifflichen Unterstellung — wie das des naturwissenschaftlichen Objekts zum naturwissenschaftlichen Begriff und Gesetz — sondern das des richtunggebenden Prinzips, des Regulativs zum handelnden Subjekt. Geschichtlich wertvoll ist nicht nur der Wert, sondern auch die wertbezogene Handlung, in der aber die Subjektivität und Individualität in ihrer ganzen Tragweite in die Erscheinung tritt. Das Individuum geht als geschichtliche Persönlichkeit — als geschichtswissenschaftliches Objekt — nicht bloß in der Allgemeinheit des Wertes auf, sondern fordert gerade in der Realisation des Wertes, in der ihm eigenen Art, ihn in die Wirklichkeit zu übertragen, historische Anerkennung. Die Besonderheit, die Individualität wird in der Geschichte nicht behandelt als eine besondere Allgemeinheit, sondern als eine im Allgemeinen, d. h. in objektiv-absoluten Werten gegründete Besonderheit, eine individuelle Einmaligkeit: die Gegebenheitsform der Geschichte ist das „Einmalige, Individuelle". Deswegen ist aber die Geschichtswissenschaft nicht eine Wissenschaft vom Allgemeinen und also keine Gesetzeswissenschaft — Geschichtsgesetze von notwendiger und allgemeiner Geltung wie Naturgesetze sind eine methodische Unmöglichkeit. Der logische Grund hierfür liegt in der methodologischen Struktur der Wissenschaft selbst. Durch die Methodenstruktur der Geschichte ist ihre Behandlung durch jede naturwissenschaftliche Methode abgewehrt, ihre Methode erhält ihre eigenen Formprinzipien durch den Sinn, der ihr immanent ist. Ein methodischer Gegensatz liegt nicht bloß in dem Gegensatz zwischen Naturwissenschaften und Geschichte, sondern auch schon innerhalb der naturwissenschaftlichen Teilgebiete: jedes Sondergebiet der Naturwissenschaft — wie Physik, Chemie und Biologie — hat seine ihm eigene Methodologie gemäß der „Idee" Physik, Chemie und Biologie. Die Physik behandelt die Erscheinung, die Chemie den Stoff; dort interessiert der Stoff nur, soweit und insofern er Träger einer Erscheinung ist; hier die Erscheinung nur, soweit sie zur Charakterisierung des Stoffes beiträgt. Die Begriffsstruktur dieser beiden Grundbegriffe — Erscheinung und Stoff — bilden die Grundlage der Methodenstruktur dieser beiden naturwissenschaftlichen Teilgebiete. Voraussetzung für jede wissenschaftliche Behandlung physikalischer Erscheinungen — für Veränderungen, deren Träger Stoffe sind — ist, daß diese Veränderungen nicht regellos, sondern in gesetzlich-bedingter Abfolge eintreten: „darin, daß die Erscheinungen schon von selbst gewissen Regeln unterworfen sind, liegt die Bedingung, unter der überhaupt Bestimmung der Erscheinung, d. h. objektiv im Sinne der Wissenschaft möglich ist. Ohne diese allgemeine und prinzipielle Bedingung blieben wir immer auf die Sphäre bloßer Subjektivität beschränkt, und alle Wege, auch nur zu einem objektiven Urteil zu gelangen, blieben uns versperrt". (Bruno Bauch.) Diese gesetzliche Bedingtheit der Erscheinungen zu erkennen, die Gesetzeszusammenhänge festzustellen, die den Ablauf der Veränderungen bestimmen, um sie dann in technischen Zusammenhängen zu Grundlagen technischer Anwendungsprobleme machen zu können, ist Aufgabe der physikalischen Wissenschaft. Diesem wissenschaftlichen Zwecke dient einmal das induktive Verfahren, aufsteigend von einer Vielheit von Einzelerscheinungen zu dem allgemeinen Einen, das sie beherrscht, oder deduktiver Fortschritt von Allgemeinen zu Allgemeinen, um es dann auf physikalische Besonderheiten anzuwenden.

Das Ziel der Chemie ist nicht, die Erscheinung zu behandeln, um sie in ihrer gesetzlichen Bedingtheit zu erkennen, sondern die Erscheinung tritt in den Dienst der Stoffcharakteristik: die Gruppierung der Erscheinungen erfolgt um einen festen Pol — den Elementbegriff. Die in der Erscheinung sich darstellenden Eigenschaften werden durch das objektive Band des Begriffs — wie Schwefel, Blei, Silber — zur Einheit zusammengefaßt. In der Biologie endlich tritt zu der rein kausalen Verknüpfung des

gegebenen Wirklichen — wie sie in der Physik und Chemie vorliegt — noch ein neues Moment: das biologische Individuum erscheint unter dem Gesichtspunkt der teleologischen Beurteilung.

Die verschiedenartige Formverkettung der Gedankenelemente im Zusammenhange der einzelnen Wissenschaften gibt nun die methodische Grundform ab, in der eine unterrichtliche Behandlung zu erfolgen hat. Die methodische Behandlung hat dieses Formgefüge zu beachten, weil es selbst der Wissenschaft immanent ist. Damit ergibt sich von der Seite des Objekts her eine neue objektive Grundlage einer Didaktik; sie wird in ihrem Wissenschaftscharakter in einer doppelten Wissenschaftsgrundlage verankert: in den objektiven Erkenntnissen der allgemeinen und differentiellen Psychologie einerseits und in den logischen Strukturgrundlagen der Wissenschaft andererseits. Weil nun jede Wissenschaft Methode hat, ist umgekehrt auch die Methodik des Unterrichts eine Wissenschaft: es gibt eine wissenschaftliche Methodik. Die Bedeutung der Psychologie für die Didaktik erkannt und die psychologischen Erkenntnisse für den Unterricht fruchtbar verwertet zu haben, ist — wie schon erwähnt — das Verdienst Herbarts. Der Niederschlag seiner Gedankenarbeit sind seine „Formalstufen" des Unterrichts. Die Bedeutung des Strukturgehalts des Wissenschaftsobjekts aber für die Didaktik ist bis jetzt noch nicht verwertet worden. Die Strukturformen der einzelnen Wissenschaften verlangen für sich eine besondere „Formalstufe", deren Grundlage und äußeren Rahmen die Methodologie der Wissenschaft selbst ergibt, deren innerer Aufbau aber durch die Psychologie des Subjekts bedingt wird. Es gibt nur eine Methodik — ihre Sinnvoraussetzung, ihr „Gegenstand" ist die „Subjekt-Objektbeziehung" — aber es gibt verschiedene Methoden, je nach der Art der zu behandelnden Wissenschaft. Für ihre Brauchbarkeit im Unterricht müssen die Formalstufen eine sinngemäße, durch das Objekt bedingte Erweiterung und Vertiefung erfahren. Darin muß die Neugründung einer Methodik ihre Hauptaufgabe sehen.

Jene „Subjekt-Objektbeziehung" Unterricht in ihren besonderen inhaltlichen Erfüllungen zu verwirklichen, das Wissenschaftsobjekt für ein sich darauf richtendes Subjekt methodisch zu bearbeiten, ist Aufgabe der Unterrichtspersönlichkeit. Diese methodische Aufgabe verlangt Erfüllung methodischer Werte, die in der „Subjekt-Objektbeziehung" als Grundlage jeder Methodik „gegeben" sind. Das Gegebensein der inhaltserfüllten Subjekt-Objektbeziehungen in ihren besonderen kategorialen Inhaltsbeziehungen erhält „normativen" Charakter für jedes subjektive Verhalten, das sich zum Zwecke der Realisierung auf jene Subjekt-Objektsbeziehungsformen richtet. Sie verlangen allgemeingültig anerkannt zu werden, weil sie notwendige Erkenntnisse wissenschaftlicher Zusammenhänge — teils allgemein psychologischer, teils objektstheoretischer Art — sind mit schlechthinniger wissenschaftlicher Eigenbedeutung. Die ersteren gelten zwar gemäß ihrem psychologischen Charakter von Subjekten; sie sind aber trotzdem nicht bloß subjektiv und damit nur relativ, sondern haben als wissenschaftliche Erkenntnisse objektiv-geltenden Wissenschaftscharakter. Weil sie nun aber objektiv und allgemeingeltend sind, gelten sie auch für Subjekte in bezug auf eine unterrichtstechnische Behandlung des Lehrstoffes. Durch diese Verankerung in objektiv-wissenschaftlichen Erkenntniszusammenhängen wird aber die Unterrichtstechnik des Pädagogen aus einer bloß subjektiven Fertigkeit oder technischen Kunst zu einer Wissenschaftsbetätigung — wie jede wissenschaftliche Tätigkeit. Die methodischen Werte der Subjekt-Objektbeziehungsform fordern Anerkennung durch die Unterrichtspersönlichkeit, für die sie objektive Normen sind. Innerhalb jener Zusammenhänge aber kann die Unterrichtspersönlichkeit sich in freier Betätigung der geistigen Kräfte frei bewegen. Die unterrichtstechnische Bearbeitung des Stoffes wird um so lebendiger und plastischer werden, mit um so größerem Geschick die Unterrichtspersönlichkeit jene objektiven Grundlagen der Methodik bewußt in sich aufzunehmen vermag. Die Unterrichtstätigkeit wird um so ersprießlicher werden, je mehr die Unterrichtspersönlichkeit mit den Hilfsmitteln der objektiv-wissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen die Zusammenhänge des objektiven Fachgebietes zur anschaulichen und durchdringlichen Klarheit bringen kann. Hier eröffnet sich das Problem und die Perspektive der pädagogischen Begabung: eine Persönlichkeit wird dann die Fähigkeit der unterricht-

technischen Behandlung eines Fachgebietes — die sogenannte pädagogische Begabung — besitzen, wenn sie mit dem Drange nach eigener Klarheit und Anschaulichkeit die Befähigung zur anschaulichen und klaren Darstellbarkeit eines Fachgebietes verbindet.

In der natürlichen Veranlagung — der pädagogischen Begabung — liegen die subjektiv-psychischen Bedingungen für die Entwicklung einer Unterrichtspersönlichkeit. Ihre Entfaltung aber muß gipfeln in der Aufnahme und geistigen Verarbeitung jener objektiven Beziehungen, die in dem Bewußtwerden im Subjekt normativen Charakter bekommen. Mit dem Bewußtwerden der normativen Zusammenhänge „ersteht" die Unterrichts-Wertpersönlichkeit. In ihr wirken sich die subjektiven, pädagogischen Befähigungen in geistigen Betätigungen aus, die in jenen objektiven Zusammenhängen Richtlinien und Leitmotive für das subjektive unterrichtstechnische Handeln nehmen. In der Unterrichts-Wertpersönlichkeit werden aber jene objektiven Zusammenhänge umso fruchtbarer und erfolgreicher realisiert, je mehr das Subjekt methodisch befähigt ist. Mit der Verschiedenartigkeit der Inhaltserfüllung der Subjekt-Objektbeziehungen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen des Subjekts und in der Verschiedenartigkeit der Sachgebiete werden auch die normativen Zusammenhänge andere. Diese werden wiederum durch die Unterrichtspersönlichkeit umso leichter und fruchtbarer verwirklicht werden, je mehr seine pädagogische Befähigung jenem Wertzusammenhang entspricht. Aufgabe der Psychologie des Pädagogen ist es, die psychologischen Grundlagen der pädagogischen — speziell unterrichtstechnischen Begabung — zu erforschen und auf Grund einer individualpsychologischen Analyse die pädagogische Begabung richtig zu erkennen. Diese Psychologie des Pädagogen ist ein Teilgebiet der pädagogischen Psychologie, die nach dem Inhalt der Abhandlung zerfallen würde: in eine Psychologie des Stoffes — im Anschluß an die Logik des Fachgebietes —, die Psychologie der Unterrichtspersönlichkeit und die Psychologie des Kindes. Gewisse psychische Faktoren auf der Seite der subjektiven Befähigung — wie Plastizität und Anschaulichkeit der Darstellung einerseits und straffe logische Zergliederung und systematisch-logischer Aufbau andererseits — begünstigen und erleichtern die Realisation der „Subjekt-Objektbeziehung" in ihrer abgestuften Mannigfaltigkeit. Die Differentiierung der Unterrichtspersönlichkeiten wird gefordert durch eine harmonische Übereinstimmung zwischen dem Inhalte der Subjekt-Objektbeziehung „Unterricht" auf der einen, und dem Vorhandensein von äquivalenten psychischen Fähigkeiten auf der andern Seite. In dem Begriff der unterrichtsdidaktischen Wertpersönlichkeit erschöpft sich noch nicht der Begriff der „pädagogischen Wertpersönlichkeit" überhaupt, vielmehr ist in diesem „jener" Begriff mitenthalten: Die „pädagogische Wertpersönlichkeit" umspannt auch die didaktische Wertpersönlichkeit mit. In dem Begriff der pädagogischen Wertpersönlichkeit liegt vor allem die Richtung auf die Erziehung als wertbestimmender Faktor, die in jenem nicht, oder doch nicht ausschließlich liegt. Beide Begriffe sind aber in ihrem logischen Verhältnis nicht zu trennen, jener Begriff ist der Oberbegriff für diesen: eine didaktische Wertpersönlichkeit ist immer nur als korrelative Eigenschaft einer pädagogischen Wertpersönlichkeit denkbar. Die subjektive Grundeigenschaft dieser, die subjektive psychische Voraussetzung ist die Suggestivität; die objektiven Werte, die jene Eigenschaft in ihrer pädagogischen Betätigung assimilieren muß, sind ethische Werte des Charakters. In dem Begriff der „pädagogischen" Wertpersönlichkeit wird auch jede sogenannte Persönlichkeitspädagogik mit aufgehoben und ihr in dieser logisch gegründeten Struktur ihr logischer Ort angewiesen. Jede Persönlichkeitspädagogik im Sinne einer freien subjektivistischen Willkür und willkürlichen subjektiven Freiheit ist nach dieser logischen Orientierung ausgeschlossen. Die freie Entfaltung der persönlichen Eigenwerte liegt innerhalb des Rahmens der objektiv-wissenschaftlichen Zusammenhänge, bewegt sich in den Grundrichtungen jener objektiven Verbände; die freie persönliche Gestaltung des Unterrichts liegt allein in der Freiheit der Wahl jener didaktischen Hilfsmittel, jene Grundlagen der Methodik in dem Unterrichsaufbau zu realisieren.

Buchbesprechungen

Teodor Holmberg, Tidströmninger och Minnen (Zeitströmungen und Erinnerungen). Uppsala 1918.

Ein wertvoller Beitrag zur Bildungsgeschichte sind diese Erinnerungen des Leiters einer angesehenen Volkshochschule von der Zeit ihrer Eröffnung im Jahre 1876 bis zum Ausscheiden aus dem Amte im Jahre 1912. Die schwedischen Volkshochschulen sind hervorgegangen aus den Bedürfnissen der Zeit. Vermehrte Rechte des Volkes machten eine bessere staatsbürgerliche Bildung nötig; diese zu übermitteln in Verbindung mit einer vertieften Kenntnis des Vaterlandes, seiner Geschichte, seines Schriftentums, der Muttersprache und zugleich die reife Jugend vom 18. Lebensjahre an mit nützlichen Kenntnissen für den Beruf des Landmanns auszurüsten (diesem gehörten zur Zeit der Gründung der ersten Volkshochschulen vor 50 Jahren noch 70 v. H. der Bevölkerung an, jetzt 50 v. H.), endlich den Geist auf das Ewige zu lenken: das ist die Aufgabe der eigenartigen Bildungsanstalten, die vor allem dem dänischen Volke sein Gepräge gegeben haben, und die dann weiter einen geistigen Zusammenschluß der nordischen Völker bewirkt haben — allerdings nicht im Sinne einer Annäherung an das „große Vaterland" (Deutschland). Die erste dänische Volkshochschule, die auf Grundtvigs immer wiederholtes Mahnen in Nordschleswig 1844 gegründet ward, ist ja ein Kind des Kampfes zwischen Dänen und Deutschen, und nichts hat die Entwicklung der dänischen Hochschulen mehr gefördert als der Krieg von 1864. In demselben Jahre, von dem der große Aufschwung in Dänemark herrührt, entstand auch in Norwegen die erste Volkshochschule; 1868 folgte Schweden, 1888 Finnland. Holmberg will die schwedische Volkshochschule nicht als bloße Nachbildung der dänischen gelten lassen, die er nach Übernahme seiner Anstalt zu Törna in Westmanland durch wiederholte Besuche kennengelernt hat, und von deren Betriebe er in dem Abschnitt seines Buches „Im Grundtvigschen Dänemark" anschauliche Schilderungen gibt. In der dänischen Volkshochschule überwiegt der Vortrag des Lehrers, in der schwedischen werden die Zöglinge mehr zur Selbsttätigkeit angehalten. Eines aber sind alle nordischen Hochschulen in dem Ziele: ein Geschlecht von völkisch gesinnten, vaterlandstreuen und mit frommem Geiste erfüllten Staatsbürgern zu erziehen.

Lehrreich ist die Entwicklung der einzelnen Anstalten oft aus den bescheidensten Anfängen zu umfangreichen Gewesen. Vilan, eine der ersten Gründungen des Jahres, die Hochschule, an der Holmberg zuerst als Lehrer tätig war, und deren Leiter, Dr. Holmström, er einen besonderen Abschnitt widmet („Ein Bahnbrecher"), hatte ihre erste Unterkunft in einem Kruge an der Landstraße von Lund nach Malmö, Tärna in Westmanland (gegründet 1876) in einem alten verlassenen Pfarrhause. Die Mittel wurden von Gemeinden und Gesellschaften aufgebracht; hochherzige Freunde der Volksbildung steuerten bei, der Landsthing gewährte Beiträge. Die Leiter, in deren Hause die Zöglinge wohnen, waren zum Teil auf das Kostgeld, das diese zahlten, angewiesen. Dann trat der Staat mit stetig wachsenden Zuschüssen ein und mit Beihilfen für unbemittelte Zöglinge; jetzt ist auch für Ruhegehalt gesorgt. Die Tärnaer Volkshochschule hat wie fast alle Volkshochschulen neben der Männerschule im Winter eine Frauenschule im Sommer, ferner eine „Landmännerschule" und eine „Hausmütterschule", die unter der besonderen Leitung der Hausfrau steht. Von großer Bedeutung, nicht bloß für die Besucher der Hochschulen, sondern auch für die ganze Umgebung sind die Feste, besonders das Sommerfest im Juni, zu dem an die Tausend und mehr Gäste hinzuströmen, und mit Stolz rühmt Holmberg das gesittete Verhalten der Teilnehmer. „Wer eine aufgeweckte und gesittete Landjugend und Landbevölkerung überhaupt sehen will, kann dies am besten bei solchen Festen. Und wer mächtigen, einstimmigen Volksgesang hören will, hat hier Gelegenheit dazu", schreibt der Verfasser (S. 372). Möge jeder selbst einen Vergleich mit unsern Volksfesten anstellen, bei denen Trinken und Lärmen die Hauptsache ist, von Schlimmerem zu schweigen, was oft die Folge des maßlosen Trinkens ist. Es scheint, als ob auch die Not der schweren Zeit unser Volk nicht von diesem „deutschen Laster", wie Rosegger es genannt hat, heilen will. Vielleicht könnte die Volkshochschule auch in dieser Hinsicht helfen; in den nordischen Ländern ist sie in der Tat eine gute Stütze der Nüchternheitsbewegung geworden, von deren Ausdehnung und Bedeutung allerdings der deutsche Bierbankphilister keine Ahnung hat.

Es wäre zu wünschen, daß wenigstens der Teil des umfangreichen Holmbergschen Buches, der von den Volkshochschulen handelt („Ein Bahnbrecher" S. 47—66, „Ein anspruchsloser Anfang" S. 137—190, „In dem Grundtvigschen Dänemark" S. 191—231, „Nach Innen und Außen" S. 335—411) auch deutschen Lesern zugänglich gemacht würde. —

Görlitz Prof. G. Hamdorff

H. St. Chamberlain, Lebenswege meines Denkens. München, Bruckmann. Geb. 18 M.

Was die Politik Englands an Deutschland gesündigt hat, kann das vorliegende Buch eines geborenen Engländers zwar nicht gutmachen, aber es kann diese Schuld ein wenig herabmindern. Denn Chamberlain ist ein getreuer Eckart unseres Volkes. Hätte man nur beizeiten auf ihn gehört! Man hat ihn gelesen, aber nicht beherzigt. Auch unser Kaiser tat es nicht und Herr v. Bethmann noch weniger. Sie hätten sonst wissen müssen, welche Gefahr gerade von England aus drohte. In grenzenloser Vertrauensseligkeit und dummer Gutmütigkeit wollte man nicht glauben, daß England im Fall eines Zusammenstoßes Deutschlands mit Frankreich und Rußland sich auf die Seite unserer Feinde schlagen und die angelsächsische Verwandtschaft ganz verleugnen würde. Nun ist es geschehen. Englands Macht triumphiert, wer weiß, auf wie lange noch. Und Deutschland liegt gebrochen am Boden. Aber so soll es nicht bleiben. Ein Buch wie das vorliegende von Chamberlain wird es wieder aufrichten helfen. Nichts Besseres wüßte ich von ihm zu sagen. Es gewährt einen tiefen Einblick in den Lebensgang eines Mannes, der aus sich herausgeholt hat, was er nur heraus schöpfen konnte, aus eigner Kraft über alle Hindernisse hinweg, die ihm sein schwächlicher Körper bereitete. In wesentlichen Stücken ähnelt er Wilhelm Meister. Die innere Verwandtschaft ist so groß, daß man sich nicht zu wundern braucht, wie Chamberlain in Goethe aufgeht. Und zugleich in Kant und Wagner. Sein Beispiel sollte unter uns Deutschen reiche Nachahmung finden. Wir sollten lernen, nur an das Beste uns zu halten, wie es Chamberlain vorbildlich zeigt. Dabei besinnen wir uns wieder auf uns selbst. Der industrielle Aufschwung hat uns von den tieferen Quellen des Lebens weggeführt. Mit ihm verbunden hat uns die elende Aufklärerei übel ausgelegter Naturwissenschaft, die den Massen weismachen konnte, sie besäße die Wahrheit, zur Herrschaft der Phrase geführt. Das Chamberlainsche Buch kann uns von ihr befreien. Es ist ein gutes Buch. Ein Buch, wie es sein soll, reich an Inhalt, voller Abwechslung, voller Anregung nach allen den Seiten hin, die dem Menschen wertvoll sind. Man kehrt gern zu ihm zurück und keiner wird es bereuen, zu ihm gegriffen zu haben.

Jena W. Rein

O. Petersen, Gemeinschaft und freies Menschentum. Gotha 1919, Fr. A. Perthes. 46 S. 2 M.

In der vorliegenden Broschüre sollen in Verbindung mit der Kritik der Begabungsschulen die Zielforderungen der neuen Schule dargestellt werden. Diese kommen in der Hauptsache denen der Pädagogen Herbartischer Richtung so nahe, daß letztere die Schrift als Bestätigung ihrer Ansichten nur freudig begrüßen können. Schade, daß der Verfasser Herbarts pädagogische Schriften nicht zu kennen scheint. (Siehe die Ausgabe von Willmann-Fritzsch, 3 Bde., Osterwieck, Zickfeldt.) Er würde dann, um ein Beispiel herauszugreifen, für die Priorität des Griechischen bei Herbart gründlichen Bescheid und wertvolle methodische Winke für Lehrplan und Lehrverfahren gefunden haben. Die Masse der pädagogischen Literatur der Gegenwart legt sich leider der Rückkehr zu den alten Klassikern in den Weg. Wer aber hat denn schärfer gegen bloße Verstandesbildung sich gewendet als Herbart, der Charakterbildung auf die Schulfahne schrieb? Wenn man ihn nur hätte hören wollen! Seine Ethik entwickelt die Grundlagen des freien Menschentums und zugleich die der Gemeinschaft. Sie stammt aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts und konnte während der Herrschaft des Individualismus nicht zu Wort kommen. Erst die soziale Gedankenwelt des ausgehenden 19. Jahrhunderts fing an, sie zu verstehen. Im Begriff der Charakterbildung liegt die Erziehung zur Gemeinschaft und zum freien Menschentum. Es gibt keine höhere Freiheit als die der sittlich-autonomen Persönlichkeit, und kein anderes Wirkungsfeld für sie als die Gemeinschaft, wie ich es in meinem Grundriß der Ethik (5. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt) darzustellen versucht habe.

Von Seite 19 ab entwickelt der Verfasser die Gliederung der „allgemeinen deutschen Volksschule". So will er die Einheitsschule nennen. Grundlage ist ihm wie dem Rezensenten die sechsjährige Grundschule, gemäß der Begabungen in sich differenziert nach dem Mannheimer System. Der Fundamentallehrer, nicht Elementarlehrer, sei ein besonders befähigter Erzieher. Er sei ein Menschenkenner, um die Begabungen der Kinder beurteilen zu können. Das sei ein besserer Weg als der durch Tests. Die Schulen, die sich an die Grundschule anschließen, sollen nicht Berufs- sondern Lebensgrundlagen schaffen (S. 33). Mit Recht betont der Verfasser den Handfertigkeitsunterricht als Pflichtfach; mit Recht warnt er vor einem übertrieben wissenschaftlichen Betrieb in unseren höheren Schulen. Philologischer Unterricht sei bekanntlich nicht dasselbe wie Humanismus. Die Ober-Realschulen aber müßten sich hüten, sich zu mathematischen Gymnasien zu entwickeln. Das Kernstück für beide Arten höherer Schulen bleibe: Religionsgeschichte und Sittenlehre, Philosophie, Deutsch, Geschichte und Erdkunde — eine alte Wahrheit, wie sie von der Herbartschen Pädagogik immer gepredigt worden ist ebenso wie die Notwendigkeit der Einrichtung und des Ausbaues eines lebendigen Schullebens. Davon spricht der Verfasser von Seite 38 ab, um mit einer „Anmerkung zur Frage der Lehrerbildung" (S. 40 ff.) zu schließen. In diesem Abschnitt nimmt der Verfasser auf meine Ausführungen in der „Neuen Erziehung" 1919, Heft 3/4 Rücksicht. Leider übersieht er bei der Besprechung der Lehrerbildung die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis. Ich bestreite gar nicht, daß die Seminar-Abiturienten universitätsreif sein können, wohl aber bestreite ich, daß die Universitäten sie zu Erziehern ausbilden können. Diese Forderung scheitert an der Zahl der Auszubildenden, die der Verfasser Seite 42 auf 60000 einschließlich der Lehrerinnen angibt. Sie wären auf 21 Universitäten zu verteilen und in Hunderten von Übungsschulen heranzubilden! Solchen Utopien nachzuhängen, ist Zeitverschwendung. Das letzte Kapitel muß als das schwächste in der Broschüre bezeichnet werden.

Jena W. Rein

E. Samter, Kulturunterricht. Erfahrungen und Vorschläge. Berlin 1919, Weidmann. 204 S. Geb. 7 M.

Die Lektüre des Buches ist jedem Lehrer warm zu empfehlen. Aus ihm spricht ein tüchtiger Schulmeister, der das Unterrichten nicht für ein Handwerk ansieht, sondern daraus eine Kunst entwickelt. Er kann aus reichen Erfahrungen schöpfen. Die vielen eingestreuten Beispiele machen die Schrift sehr lebendig. Vor allem werden die Anhänger Pestalozzischer und Herbartischer Gedanken sich oft beglückt fühlen durch die Ausführungen eines Mannes, der ganz von sich aus zu den gleichen Ergebnissen und Vorschlägen gekommen ist. Hierher gehört die starke Betonung des Prinzips der Anschauung, der Verwendung der Heimat, der Weckung der Selbsttätigkeit, der Betonung der Wichtigkeit des Wechselgesprächs zwischen Lehrer und Schüler zwecks Gedankenentwicklung und manches andere.

Auch darin möchte Rezensent dem Verfasser besonders zustimmen, daß er den klassischen Philologen die Beschäftigung mit der antiken Kunst recht nahe legt. Vor etwa 30 Jahren hat der verstorbene Geh. Oberschulrat Menge in Oldenburg als Gymnasiallehrer in Eisenach schon die Wege für die Einführung der Schüler in die Antike gewiesen. Letztere bleibt Stückwerk, wenn sie nur auf literarischem Wege erfolgen soll. Erst die Beschäftigung mit der Kunst vervollständigt das Bild. Ähnlich muß der Deutschlehrer die deutsche Kunst mit deutscher Volkskunde und germanischer Altertumskunde heranziehen. Daß man bei der Betrachtung von Kunstwerken in der Schule am besten von Höhepunkten der Entwicklung ausgeht, hat schon Herm. Grimm vorbildlich an der Berliner Universität gezeigt. Im Zeichenunterricht allerdings möchte der Unterzeichnete den chronologischen Gang der Kunstentwicklung empfehlen, wie in seinem Schriftchen „Gesammelte Aufsätze", Band 1, Langensalza, Beyer & Mann, 2. Aufl. und in seiner Broschüre „Kunst und Schule", 2. Aufl., ebenda, nachzulesen ist.

Daß der Schwerpunkt des Gymnasiums im Griechischen liegt, verteidigt der Verfasser mit Recht. Sollte er die Ansichten des Philosophen Joh. Fr. Herbart hierüber noch nicht kennen, so empfiehlt ihm Rezensent, sich mit ihm vertraut zu machen, und zwar in der Ausgabe von Willmann-Fritzsch, 3 Bde., Osterwieck, Zickfeldt. Beginnen könnte er mit der Ausgabe der kleinen Schriften Herbarts von Dr. Weiß in der Reklam-Ausgabe.

Kann der Rezensent in vielen Stücken die Ansichten des Verfassers warm unterstützen, so sieht er sich in bezug auf einen Punkt weit von ihm entfernt, in welchem der Verfasser ganz in den Vorurteilen seiner Kaste befangen erscheint. Es betrifft seine Stellung zur Pädagogik.

Seite 183 tritt der Verfasser zwar warm für die Einrichtung pädagogischer Professuren an der Universität ein unter Berufung auf die Schrift von J. Ziehen, Volkserziehung und Schulreform, aber er hält nur die Geschichte der Pädagogik, wie es scheint, für wertvoll, da sich in ihr die Kulturentwicklung widerspiegele. „Wichtig ist es auch für jeden Studenten, schreibt der Verfasser S. 184, der künftig einmal mit irgendeinem Zweige des Bildungswesens zu tun haben wird — nicht bloß für den künftigen Oberlehrer —, wenn er einen Einblick bekommt in den großen Zusammenhang von Staat, Kultur, Erziehung und Unterricht und in die Probleme, die sich daranknüpfen. Ob aber der künftige Lehrer einen unmittelbar praktischen Nutzen aus pädagogischen Studien auf der Universität ziehen kann, ob die Ausbildung für seinen Beruf dadurch besser wird, das ist mir sehr zweifelhaft: ich glaube, nur wer selbst schon praktisch tätig ist, kann mit wirklichem Nutzen Pädagogik treiben." In letzterem hat der Verfasser vollkommen recht. Deshalb besitzt die Universität Jena seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein Pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule für Studierende, worüber unser 4. Heft des vorigen Jahrgangs Auskunft gegeben hat. Freilich denkt der Verfasser nicht im entferntesten an eine solche Einrichtung. Denn er wünscht Seite 185: Der Wissenschaft bleibe die Universitätszeit gewidmet. Ohne die gründlichste wissenschaftliche Bildung würde ja für den Lehrer an einer höheren Schule die umfangreichste pädagogische Kenntnis wertlos sein. Die kurze Zeit des Universitätsstudiums müsse ganz der Fachwissenschaft gewidmet sein. Damit gibt er die unter Philologen herrschende Ansicht wieder, ohne, wie es scheint, zu merken, daß er damit einer Verstandeskultur Vorschub leistet, welche für die Erziehertätigkeit schwere Gefahren in sich birgt. Das Studium der Pädagogik an der Universität würde allerdings seinen Zweck gänzlich verfehlen, wenn es nur auf ein umfangreiches pädagogisches Wissen zugespitzt würde. Viel höher steht die Anbahnung eines tiefgehenden erzieherischen Interesses, wie es sich nur in der Verbindung von Theorie und Praxis entwickeln kann. Der Aufsatz des Seminardirektors Scholz und das Nachwort des Schulrats Reukauf im 4. Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift können darüber den besten Aufschluß geben, weil sie aus eigener Erfahrung sprechen. Ich möchte daher den Satz des Verfassers dahin umsetzen: Ohne gründliche pädagogische Ausrüstung ist für den Lehrer an einer höheren Schule das umfangreichste Fachwissen wertlos. Daher die Klage eines preußischen Kultusministers: Wir haben reichlich Gelehrte, aber zu wenig Erzieher. Der Verfasser nimmt an, daß die nötigen Erziehungseigenschaften sich in der Praxis entwickeln. Bei ihm trifft das gewiß zu. Glaubt er, daß dies allgemein stattfinde, würde er sich in schwerem Irrtum befinden.

Der Verfasser beginnt S. 178 ff. mit dieser Auffassung, die als einseitig schwere Gefahren für unsere Erziehung in sich birgt. Es heißt da: „Die Grundlage für seine Ausbildung gibt dem Lehrer einer höheren Schule das Universitätsstudium. Es ist ein wissenschaftlicher Beruf, zu dem er vorgebildet werden soll, seine Tätigkeit ist von der des Universitätsdozenten dem Grade nach, nicht dem Wesen nach verschieden." Der Universitätsdozent ist nach dem Verfasser in erster Linie Lehrer; der Gymnasiallehrer soll ebenso in erster Linie Lehrer und Erzieher sein, aber beides an der wissenschaftlichen Schule, und deshalb kann er des vollen Rüstzeugs der Wissenschaft ebensowenig entraten wie der Universitätsdozent. Ganz gewiß muß der Lehrer bei seinem Unterricht aus dem Vollen schöpfen; keine Kunst der Methode kann Unwissenheit zudecken, aber es ist ein grundlegender Unterschied zwischen Dozenten und Lehrer vorhanden, den man nicht verwischen darf: Der Dozent ist in erster Linie Forscher und dann Lehrer, der Gymnasiallehrer in erster Linie Erzieher und dann — wenn er das Zeug dazu hat — Forscher. Im allgemeinen wird man vollständig zufrieden sein müssen, wenn er innerhalb seines Faches auf dem laufenden bleibt und vor allem einen offenen Blick sich wahrt für die Probleme der Gegenwart auf verschiedenen Gebieten. Bloßes Gelehrtentum führt bekanntlich nicht selten zur Verknöcherung. Das ist es aber, was die Jugend am meisten abstößt. Bloße Bücherproduktion, an der wir in Deutschland genügend zu leiden haben, imponiert ihr nicht, kann jedenfalls den Mangel an erzieherischen Eigenschaften nicht ersetzen.

Diese schätzt der Verfasser jedenfalls viel zu gering ein, worauf seine Behauptung S. 185 hinweist, daß die höhere Schule ganz und gar auf der Wissenschaft aufgebaut und daß deshalb die Förderung der Wissenschaft eine Lebensbedingung der Schule sei. Nein, sage ich. Die höhere

Schule soll in erster Linie Erziehungsschule sein, welche die Grundlagen zur Charakterbildung legt. Sie muß es immer mehr werden, denn unser Volk krankt nicht an dem Mangel an Kenntnissen, sondern an dem Mangel an Charakter. Kant und Herbart haben zwar eindringlich die Bedeutung des Willens ihren Landsleuten gepredigt, aber unsere höheren Schulen haben auf das Sitzfleisch von Lehrern und Schülern bis jetzt mehr Gewicht gelegt als auf die Kraft und Lebendigkeit des Willens. Willensbildung steht höher als Wissensvermittlung. Letztere ist gut und notwendig, muß sich aber einordnen in erstere. Die Engländer haben das längst schon eingesehen — und befolgt. Ein Mittel der Willensbildung ist auch die Konzentration der Lehrbücher, worüber der Verfasser gut zu reden weiß, und zwar an verschiedenen Stellen, so S. 125, 165 ff., S. 194. Hier finden sich feine Bemerkungen zur Theorie des Lehrplans, eine Sache, die bekanntlich in den höheren Schulen sehr im argen liegt, was mit dem mangelnden pädagogischen Interesse der Fachwissenschaftler eng zusammenhängt, bei denen eben die Beherrschung der Wissenschaft im Vordergrund, die rechte Behandlung der Jugend erst an zweiter Stelle steht. Wir schätzen beides als gleichwertig und fordern deshalb, ohne der wissenschaftlichen Ausbildung nahetreten zu wollen, bessere pädagogische Ausrüstung, die auf der Universität zu beginnen, im Gymnasialseminar oder in einer pädagogischen Akademie zu vollenden ist.

Daß das vorliegende Buch an Überzeugungskraft und an wissenschaftlichem Wert gewonnen hätte, wenn der Verfasser mit der wissenschaftlichen Pädagogik vertrauter wäre, steht außer Zweifel. Daß er es nicht ist, beweisen Stellen auf Seite 105 und S. 197. Das erste Mal beruft sich der Verfasser auf Jäger, der erzählt, wie er die Welt der 6 Interessen, der Besinnung und Vertiefung — man achte auf die psychologisch ganz verkehrte Reihenfolge! — hinter sich gelassen habe. An der zweiten Stelle zitiert er Tauer, der sich über „nationalen" Lehrstoff, nach „Normalstufen" aufgebaut, lustig macht. Es ist bezeichnend, daß der Verfasser gerade diesen beiden Männern in pädagogicis zustimmt. Das läßt tief blicken und kann abermals als eine Bestätigung der Erfahrung gelten, daß Männer, denen jede Oberflächlichkeit mit Recht ein Greuel ist, sich nicht scheuen, eine Halbbildung in bezug auf Pädagogik zur Schau zu tragen, die höchst bedauerlich ist. Würden sie sich mit Pädagogik ebenso tief befassen, wie mit ihrer Fachwissenschaft, so würden sie den besten Aufschluß über das Verhältnis zwischen „Organisation und Freiheit" (S. 199), ich sage: zwischen „Lehrplan und Lehrverfahren", erhalten und könnten sich weitere Worte sparen.

Jena W. Rein

Otto Rühle, Erziehung zum Sozialismus. Ein Manifest. Berlin 1919, Verlag Gesellschaft und Erziehung. 22 Seiten.

Die kleine Broschüre ist getragen von einer glühenden Begeisterung für den Sozialismus. Leider aber muß der Leser die Auskunft darüber vermissen, welchen Sozialismus der Verfasser im Auge hat. Denn bekanntlich haben wir in Deutschland jetzt drei Arten von Sozialismus, von denen jede behauptet die Wahrheit zu besitzen und sie zu verteidigen strebt, selbst mit den Waffen. Denn der Bürgerkrieg, der den Völkerkampf abgelöst hat, wütet nicht zwischen den kapitalistischen Bürgerlichen und dem besitzlosen Proletariat, die in der Broschüre als Todfeinde gelten, sondern zwischen den Sozialisten selbst, die sich gegenseitig mit einem Haß verfolgen, wie er in Deutschland noch nie erlebt worden ist. Die Redeschlachten, welche auf den sozialistischen Versammlungen gehalten worden sind, sind nur ein schwaches Vorspiel für die blutige Saat, die aus dem Zerfleischen derer aufgegangen ist, die für die allgemeine Volks- und Menschheitsbeglückung begeisterte Worte fanden und noch heute finden. Der Herr Verfasser darf sich daher nicht wundern, wenn bei dem auffälligen Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis der Zweifel in den sog. bürgerlichen Schichten lebendig bleibt, ob denn irgend eine der drei Arten des Sozialismus imstande sei, die allgemeine Glückseligkeit herbeizuführen.

Denn der Sozialismus bleibt, in welche Form er auch gegossen sein mag, immer nur ein Mittel zur Herbeiführung eines höheren Zieles, niemals dieses Ziel selbst, weil er nur einen Teilausschnitt aus dem Ganzen des Menschenlebens bedeutet und relativer Natur ist. Worin der Rezensent das höchste Ziel erblickt, hat er in seinem Grundriß der „Ethik" (5. Aufl. Osterwieck 1918, Zickfeldt) darzulegen versucht. Dort wird der Leser finden, daß dem Sozialismus in der Form des Staatssozialismus die große Aufgabe gestellt wird, das Verwaltungssystem

im Sinne einer gerechten Organisation der wirtschaftlichen Güter durchzuführen, um jedem Mitglied der menschlichen Gesellschaft ein menschenwürdiges Dasein zu gewährleisten. Dazu gehört vor allem auch die Teilnahme an den idealen Gütern der Gemeinschaft (Religion, Sittlichkeit, Wissenschaft und Kunst). Im „Kultursystem" wird die „Einheitsschule" in diesem großen Zusammenhang gefordert.

Ferner möchte der Rezensent den Verfasser der vorliegenden Broschüre anregen, der Hypothese der „materialistischen Geschichtsauffassung" recht scharf zuzusehen. Denn es ist nur eine Hypothese, kein wissenschaftliches Ergebnis, das auf Wahrheit Anspruch machen könnte. Die Hypothese war notwendig, um gegenüber einseitiger politischer Auffassung die Bedeutung der wirtschaftlichen Verhältnisse für die geschichtlichen Geschehnisse hervorzuheben. Aber sie ist nicht in der Lage, sie restlos zu erklären, weil sie die Geschichte nur von einer Seite her ansieht. Wie die Masse heute Geschichte gemacht hat auf Grund jahrzehntelanger Zurücksetzung und Ausbeutung, haben wir jetzt erlebt. Aber ohne führende Persönlichkeiten konnte sie es nicht. Und wer hat die Massen vor Jahren in Bewegung gebracht? Waren es nicht einzelne, in denen die Not des Volkes Gestalt gewann und zu schöpferischen Ideen anregte, welche dann allmählich in die Massen eindrangen? Diese können nicht schöpferisch sein, weil es kein Massengehirn gibt. Sie können nur aufnehmen, was von gedankenreichen Einzelgehirnen geboren wird. Das geschichtliche Geschehen ist ein wunderbares Zusammenwirken von führenden Einzelgeistern und Massenstimmungen. Wieviel Anteil dem einen oder dem anderen Faktor an dem Fortschritt der Entwicklung zugesprochen werden muß, ist Sache des Geschichtsforschers, dem die objektive Darstellung obliegt, soweit sie einem Menschengeist möglich ist. In die letzten Tiefen des geschichtlichen Geschehens zu dringen, ist ihm ja überhaupt versagt.

Solche Fragen drängen sich bei der Lektüre der vorliegenden Broschüre auf. Ihre rechte Beantwortung wird an den aufgestellten Forderungen in formaler Beziehung nichts ändern, aber ihr Inhalt dürfte sich einer Umgestaltung zu unterwerfen haben angesichts der jetzigen Lage unseres Vaterlandes. Wo sind denn heute die Besitzenden, wo die Besitzlosen? Die Broschüre würde viel gewinnen, wenn sie sich von den alten abgenutzten Schlagwörtern frei machen und im Geiste wahrer Versöhnung alles vermeiden wollte, was die Volksgenossen auseinander treiben kann. Die „Solidarität" bezieht sich doch wohl auf alle „Arbeiter" im Volke, an welchem Platz sie auch stehen mögen.

Worin aber soll die Erziehung zum Sozialismus bestehen? Erstens in der Erziehung zur Freiheit; zweitens in der zur Selbständigkeit; drittens in der zur Wahrheit; endlich in der zum Gemeinsinn (Solidarität). Diese Forderungen sind in der wissenschaftlichen Pädagogik längst eingebürgert. Sie werden in der vorliegenden Broschüre nur in den sozialistischen Geist und in die bekannten Sprachformen gegossen. Dabei finden sich pädagogische Ausführungen voll feinen Verständnisses für die Kindesnatur, wobei allerdings auch starke Übertreibungen einfließen. Wir geben Friedrich dem Großen durchaus recht, wenn er sagt: „Es gibt kein Gefühl, das von unserem Wesen unzertrennlicher wäre, als das für Freiheit; alle Menschen von den gesittetsten bis zu den barbarischsten sind in gleicher Weise davon durchdrungen." Aber es nützt nichts, den Menschen für frei zu erklären, man muß ihn dazu machen. Das kann nur allmählich durch lange Entwicklung hindurch geschehen. Und auch das Kind ist nicht sofort ein freies Geschöpf, es muß erst dazu werden durch eigene Kraft unter besonnener Führung. Letztere schätzt der Verfasser viel zu gering ein. Auf der unteren Stufe der Entwicklung ist die Autorität alles. Sie fordert blinden Gehorsam, aber nur so lange, bis das Kind reif geworden ist für den willigen Gehorsam. Von hier führt dann der Weg zur inneren Freiheit, d. h. zum Gehorsam gegen eine Autorität, die jeder selbst in sich errichtet und als höchste Instanz für Gesinnung und Handeln anerkennt. Das ist die Autonomie, die Kant gefordert hat. Sie hoch zu halten, kann einer Zeit nicht eindringlich genug vorgehalten werden, in der Herrschsucht und Geldgier die Geister gefangen nimmt. Noch ist es keine Lust zu leben. Ob der Traum sich im deutschen Volke erfüllen wird, mit dem der Verfasser sein Manifest schließt: „Ungeahnte Kräfte ringen sich aus der Tiefe los und tauchen zum Licht empor. Millionen Geister und Hände regen sich zum Werke und bauen den Tempel einer neuen Kultur; unübersehbare Schätze des Geistes und der Seele breiten sich vor trunkenen Blicken aus und grüßen mit Jauchzen das Zeitalter des Sozialismus." Wir wollen es hoffen. Angesichts der Greuel, welche die Kämpfe der Sozialisten gegeneinander zeitigten, in denen die niedrigsten Leidenschaften Triumphe feierten, angesichts des allgemeinen moralischen Tiefstandes unseres Volkes in allen Schichten ist es allerdings

schwer, an einen Aufstieg zu glauben. Doch er wird kommen, und die Erziehung muß helfen, wie sie nach dem 30jährigen Krieg geholfen hat und nach dem Zusammenbruch Preußens 1806. Nur hüte man sich, über den Drang nach wirtschaftlicher Verbesserung die ewigen Werte zu verschütten, die unserem Leben erst den tieferen Sinn verleihen.

Jena W. Rein

Carl Jentsch, Volkswirtschaftslehre. 33.—38. Tausend. Leipzig 1918.

„Der wütende Streit der wirtschaftlichen Parteien beweist, welche Unklarheit über die begrifflichen Grundlagen der Volkswirtschaft in den Köpfen herrscht." So schrieb Jentsch schon im Jahre 1895; der wirtschaftliche und soziale Kampf in der Gegenwart zeigt, daß das deutsche Volk in seiner wirtschaftstheoretischen Schulung die gleichen Unzulänglichkeiten aufweist wie in jener Zeit. Es liegt im dringendsten Interesse, nicht nur unsrer Wirtschaft selbst, sondern auch unsrer Kultur und Wissenschaft, die Unkenntnis auf diesem Gebiet durch Aufklärung und Belehrung allmählich zu verringern und beseitigen. Dieser Aufgabe will oben bezeichnetes Buch dienen.

Es gibt in klarer und sachlicher Sprache eine Darlegung der wichtigsten ökonomischen Begriffe, nicht in Form abstrakter Schlußfolgerungen, sondern in lebendiger Veranschaulichung an Tatsachen und Vorgängen, wie sie das Wirtschaftsleben in seiner reichen Mannigfaltigkeit bietet. Die organisatorische Grundform alles Wirtschaftens ist die Einzelwirtschaft als Inbegriff der planmäßig geordneten Tätigkeiten des Menschen zur Befriedigung seiner Bedürfnisse. Aus ihr hat sich die gesellschaftliche Wirtschaftsweise entwickelt, in bewußter Zusammenfassung der Individualwirtschaften eines Volkes auf Grund einer einheitlichen Rechts- und Wirtschaftsordnung bildet sich die Volkswirtschaft, über die hinaus die ökonomischen Beziehungen die gesamte Menschheit durchdringen, welche so Subjekt einer gewaltigen Weltwirtschaft wird. Jentsch zeichnet die Entfaltung des Wirtschaftslebens zu immer größerer Verdichtung und Ausbreitung mit einfachen, doch scharfen Strichen, führt dann ein in das Verhältnis des Menschen zu den Mitteln der Bedürfnisbefriedigung, den Gütern, ihre objektive und subjektive Bedeutung für die Wohlfahrtszwecke und damit in das schwierige Wertproblem.

Die Arbeitswerttheorie des Sozialismus wird einer eingehenden Beurteilung unterzogen, die Funktion der Arbeit neben der des Kapitals und der Natur im ökonomischen Produktionsvorgang in sachlicher Weise gewürdigt. Auch in seinen Ausführungen über die Zinstheorien, über das Wesen des Geldes, die Aufgaben der Banken und Börsen und namentlich über die Grundgesetze, nach denen sich die Verteilung des Reinertrags der Volkswirtschaft regelt, weiß der Verfasser durch die Schlichtheit der Darstellung, die sich mit Gründlichkeit in der Verarbeitung des Materials verbindet, zum Verständnis auch komplizierter wirtschaftlicher Zusammenhänge zu führen. Wenn zwar in einigen Einzelfragen den Ansichten Jentschs nicht zu folgen ist (vgl. die Abhandlungen über Kapitalzins, Agrarzölle, Sozialpolitik), so bietet das Buch doch eine Fülle von Anregungen, von scharfen Beobachtungen und deren kluger Verwendung beim Aufbau des wirtschaftstheoretischen Systems. Wir wünschen, daß Jentschs Werk in weiteste Kreise Eingang finde, dann wird es ein Führer sein zur Erkenntnis des ökonomisch Notwendigen, die uns allen so sehr not tut.

Jena Dr. Muhs

Dr. Rudolf Steiner, Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. Stuttgart 1919.

Das Büchlein ist aus den ernsten Aufgaben, die das soziale Leben unsrer Tage uns stellt, hervorgegangen. In den Forderungen des modernen Proletariats klingt die Sehnsucht aus nach einem andern Zusammenhang mit dem Geistes- und Wirtschaftsleben, als ihm die gegenwärtige Gesellschaftsordnung geben kann. Maschine und Kapitalismus vermochten ihm nichts zu reichen, was seine Seele mit einem menschenwürdigen Inhalt erfüllen konnte. Drei Probleme stellt die soziale Frage der Gesellschaft: die gerechte und gesunde Gestaltung des Geisteslebens im sozialen Organismus, das Arbeitsverhältnis in seiner rechten Eingliederung in das Gemeinschaftsleben und die ethische Ordnung des volkswirtschaftlichen Geschehens — so ergibt sich die Dreigliederung des sozialen Organismus: Wirtschaftsleben, Rechtsform und politische Arbeit. In zwar abstrakter, doch feinsinniger Weise geht der Verfasser den Erscheinungen und Auswirkungen des gesellschaftlichen Organismus nach; zu seiner Gesundung ist das Wirtschaftsleben aus dem Gebiete des politischen Staatswesens herauszulösen und durch die Rechtsordnung

auf den Wirtschaftskörper so zu wirken, daß der einzelne Mensch seine Eingliederung in den sozialen Organismus als nicht im Widerspruche mit seinem Rechtsbewußtsein empfindet.

Die Zielsetzung scheint der Verfasser richtig erfaßt zu haben; wir glauben jedoch nicht, daß die Lösung der sozialen Frage in der Unabhängigkeit der Wirtschaft vom politischen Staate zu erblicken ist; beide Faktoren der Gesellschaft gehören organisch zusammen und erhalten aus ihrer gegenseitigen Bedingtheit Form und Inhalt ihres Daseins. Der Wert des Buches liegt in der starken Betonung des Geistigen; erst wenn die Wirtschaftsordnung auf der Grundlage der sozialen Gerechtigkeit ruht und diese Gerechtigkeit sich durch die ökonomische Überlegung dem Rechtsempfinden eingeprägt hat, wird jene große Menschheitsfrage ihre Lösung finden.

Jena Dr. Muhs

Dr. **Wilhelm Waetzoldt**, o. Prof. an der Universität Halle: **Deutsche Malerei seit 1870.** Mit 53 Abbildungen. Leipzig 1918, Quelle & Meyer (94 S.); Preis 1.50 M.

Diese Schrift, als Heft 144 der bekannten Sammlung „Wissenschaft und Bildung" erschienen, ist dem Andenken Alfred Lichtwarks gewidmet und kennzeichnet damit zugleich ihren Charakter. Sie kann als durchaus zeitgemäß betrachtet werden, da voraussichtlich der große Krieg von 1914—18 sich als ein tiefer Entwicklungseinschnitt auf künstlerischem Gebiet erweisen und die deutsche Malerei von 1870—1914 einen in sich geschlossenen Abschnitt darstellen wird, über den man gern das Urteil eines Sachverständigen hört. Verf. hat sich in seinem Büchlein, das aus Universitäts-Vorlesungen hervorgegangen ist, die z. Zeit mit reichem Beifall aufgenommen wurden, die Aufgabe gestellt: „er will durch Benutzung des erreichbaren Quellenmaterials, z. B. der Künstlerbücher, Galerie- und Ausstellungskataloge, den Entwicklungsgang der Malerei in Deutschland seit 1870 geschichtlich darstellen; er will darüber hinaus mit den Absichten, Wegen und Zielen der lebenden Kunst vertraut und die Stilwandlung vom Impressionismus zum Expressionismus verständlich machen" (S. III). Indem er von dem üblichen chronologischen Schema absieht, versucht er die Entwicklung der deutschen Malerei der jüngsten Vergangenheit abzulesen an der Geschichte typischer Bildgattungen, die malerischen Grundaufgaben entsprechen. Es wird die Frage beantwortet: Welche Wandlungen haben das erzählende Bild, das Bildnis, die Landschaft, das Stilleben und das Wandbild in dem letzten halben Jahrhundert durchgemacht?

Das erzählende Bild beherrschte die Kunst um 1870, „das erzählende Bild nicht allein in dem engen Begriff des bürgerlichen Genrebildes, sondern so weit gefaßt, daß es die geschichtliche, die religiöse und die mythologische Darstellung mit begreift" (S. 2). „Adolf Menzel hatte bereits in seinen Bildern aus der Geschichte Friedrichs des Großen bewiesen, daß man der malerische Chronist der Hohenzollern und doch ein großer Maler sein kann. Menzels Pinsel schuf auch das einzige bedeutende Bild, das unmittelbar eine Szene aus der Kriegsgeschichte von 1870—71 darstellt: die Abreise König Wilhelms zur Armee am 30. Juli 1870 (Berliner Nationalgalerie). Um zu erkennen, wieviel Leben und Geist in diesem Bilde steckt, muß man es vergleichen mit einem Geschichtsbild Anton von Werners, z. B. mit der Kaiserproklamation zu Versailles (1871, Berliner Schloß). Auf der einen Seite kalte Korrektheit und malerische Gefühllosigkeit, ein Bild ohne Haupt- und Nebenakzente, dessen Ehrgeiz nicht weiter reicht, als eine monumentale Photographie eines geschichtlichen Augenblicks zu sein. In dem 1871 „aus der Erinnerung" gemalten Bilde Menzels ein gleiches Maß an künstlerischer Ordnung, aber verhehlt, die gleiche Richtigkeit in allem Tatsächlichen, aber malerisch bezwungen, und vor allem: der Hauch des Lebens. Gewiß läßt sich vom impressionistischen Standpunkt gegen dieses Werk mancherlei einwenden: es gibt nicht einen einheitlichen Seheindruck, sondern eine Fülle einzeln gesehener Gestalten, also mehr als das Auge dessen, der die Szene miterlebt, in Wirklichkeit auf einmal zu fassen vermag. Und Menzels geheime Vorliebe für kleine Anekdoten, sozusagen für humoristische Randbemerkungen zum eigenlichen Bildtext, ist daran schuld, daß unser Auge an gewissen Vordergrundfiguren hängen bleibt. Ein Impressionist ließe uns gerade über diese Gestalten im wörtlichsten Sinne hinwegsehen, um sofort zum Bildkern: zum Königspaar hinüberzugleiten. Für Menzel erzählt das erzählende Bild nicht nur eine, sondern viele Geschichten, und er rechnet mit Betrachtern, denen es Freude macht, sein Bild von einer Seite zur andern durchzulesen" (S. 3 ff.). Arnold Böcklin und Anselm Feuerbach haben keine Siege über die Franzosen verherrlicht, Schlachtenbilder haben sie dennoch gemalt, freilich mythologische Kampfszenen: dieser die Amazonenschlacht (Nürnberg, Museum), jener den Zentaurenkampf (1871/73, Basel, Museum). „Eine zweite Gruppe erzählender Bilder umfaßt die

religiösen Darstellungen. Für das Verlangen der siebziger Jahre nach Figuren, nach Geschehnis, nach starken Wirkungen sind sie genau so kennzeichnend wie die Schlachtendarstellungen. Eduard von Gebhardts Abendmahl (1872, Berlin, Nationalgalerie) traf den Ton der Zeit. Gebhardt versuchte den goldenen Mittelweg einzuschlagen zwischen den Forderungen geschichtlicher Treue in allen Äußerlichkeiten und einer gewissen Idealität der inneren Auffassung. Daher verlegte er die Geschichten des Neuen Testamentes in das Zeitalter der Reformation, die für den Protestanten eine Zeit der Wiedergeburt des Christentums bedeutet. Über die Menge gleichzeitiger Historienmaler erhebt sich Gebhardt durch die psychologische Eindringlichkeit seiner Gestalten und durch ein warmes menschliches Mitempfinden, das mehr als das Mobiliar und Kostüm aus den Tagen Luthers die Brücke zwischen uns und seinen Bildern schlägt." Und doch: diese gut bürgerliche Religiosität verblaßt neben den Urlauten und Urgebärden des Schmerzes und der Tröstung in Böcklins Pietà (1873, Berlin, Nationalgalerie) und in seiner Kreuzabnahme (1876, Berlin, Nationalgalerie). Dem religiösen Stoffkreise der siebziger Jahre hat sich auch Max Liebermann nicht entzogen: sein 12-jähriger Jesus im Tempel (Hamburg, Kunsthalle) wurde 1879 vom „Münchener Publikum wie eine gemalte Gotteslästerung aufgenommen" (S. 5). Das Meisterwerk des „religiös stimmenden Bildes" ist Wilhelm Leibels Bild der Frauen in der Dorfkirche (in den 70er Jahren begonnen und 1881 vollendet; Hamburger Kunsthalle), in dem der Künstler sein „Lebenswerk" sah. 1885 erschien Fritz Uhdes „Lasset die Kindlein zu mir kommen" (Worms). Das Problem des religiösen Bildes hat den Kreis der Berliner Impressionisten tief beschäftigt. „Lovis Corinth, der sich im Temperament einem Rubens verwandt fühlt, ohne freilich Tiefe und Takt eines wahrhaft großen Malers zu besitzen, hat sich wiederholt an das Thema der Kreuzabnahme und des Gekreuzigten gewagt. . . Über die Leipziger Kreuzabnahme (1906) hinweg, die das Thema tiefer und größer verstanden hatte als 1895 (Berlin), kam Corinth schließlich zu dem Dreiflügelbilde für die Kirche seiner Heimat Tapiau in Ostpreußen 1911" (S. 15). Max Slevogt malte 1898 die Geschichte des Verlorenen Sohnes, Max Klinger 1890 die Pietà, 1888—1891 die Kreuzigung, 1897 Christus im Olymp (Wien), 1906—1909 das große Aulabild der Universität Leipzig (S. 82), A. Weißgerber seine Kreuzigung, E. Nolde das Abendmahl, 1914, A. Kampf sein großes Wandbild: Fichtes Reden an die deutsche Nation usw. — Wir müssen hier abbrechen. Die Leser werden aus den gebotenen Proben erkannt haben, daß das Werk Waetzoldts auch für den Lehrer und den Unterricht von hohem Wert ist. Meist wird man dem fein abgewogenen Urteil des Verfassers zustimmen können (vielleicht nicht immer bei der neuesten Malerei), das Buch aber niemals ohne reiche Anregung und Belehrung aus der Hand legen. Die beigegebenen Schwarz-Weiß-Reproduktionen können und sollen die Originale nicht ersetzen, sondern wollen nur Hinweise auf dieselben sein, da ihnen das stärkste Ausdrucksmittel der Malerei fehlt: die Farbe. Die dankenswerten Angaben über die Größe der einzelnen Bilder dürfen von dem Leser nicht übersehen werden. S. 54 sind einige Zeilen des Textes in Unordnung geraten.

Halle a. S. H. Grosse

Kunstgeschichte im Grundriß. Ein Buch für Schule und Haus von Magdalene von Broecker. Achte Auflage herausgegeben von Dr. Julius Ziehen, ord. Professor der Pädagogik an der Universität Frankfurt a. M. Mit 129 Abbildungen im Text und 4 Farbtafeln. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1917 (VIII und 224 S.) Preis geb. 4 M.

Der von Broeckersche Grundriß der Kunstgeschichte, vor mehr als 25 Jahren zuerst erschienen, war von Anfang an — und darin beruht sein besonderer Wert und seine hervorragende Bedeutung — „ein durchaus persönliches Buch". Die Verfasserin hat nicht darauf ihr Absehen gerichtet, einen in sich geschlossenen und vollständigen Lehrgang durch die Entwicklung der Kunst zu bieten, sondern eine „eingehende Behandlung einiger Hauptgebiete; sie wollte nicht in erster Linie historisches Wissen erzielen, sondern in das Wesen des künstlerischen Ausdrucks einführen, zum künstlerischen Genuß anleiten und das Verständnis für die künstlerischen Strömungen der Gegenwart ermöglichen" (S. IV). Sie verzichtete auf Vollständigkeit, vermied die Häufung von Künstlernamen und Kunstwerken und führte vielmehr die Höhenpunkte der Entwicklung, das Leben und Wirken der großen Künstler vor, während nebensächliche Epochen kürzer behandelt wurden. Das Buch berücksichtigt zudem nur die bildende Kunst: Baukunst (Architektur), Bildhauerei (Plastik, Skulptur) und die Malerei; die Musik, die z. B. in dem Wickenhagenschen Leitfaden der Kunstgeschichte gleichfalls Beachtung gefunden hat, ist hier aus-

geschlossen. Eingehender werden aus dem Gebiet der Malerei z. B. behandelt: Stephan Lochner, Gebr. van Eyck, die Malerei der Frührenaissance, Leonardo da Vinci, Michelangelo und Raffael (S. 89—112), die venezianische Malerschule; Dürer und Holbein (S. 118—129), die Malerei in Holland und Flandern (Rubens, van Dyck, Hals, Rembrandt), der Idealismus in der Kunst (Overbeck, Cornelius und W. v. Kaulbach, Schnorr v. Carolsfeld, v. Schwind, Rethel und Feuerbach), von den späteren Meistern L. Richter, Menzel, Liebermann, Boecklin, Thoma, Steinhausen, Gebhardt, Uhde, Klinger. Mit warmem Herzen, mit frischer und freier Begeisterung spricht die Verfasserin ihr Urteil über die einzelnen Kunstwerke aus; meist wird man zustimmen können. Als Probe führen wir an, was hier über Dürers Holzschnitt vom „Verlorenen Sohn" gesagt wird, in dem der Künstler „eine herzbewegende Sündenbeichte ablegt". „Das ist nicht das Bild eines schönen, kranken Jünglings, wie ihn oft die Maler auffassen, sondern ein Mann, dem das Sündenelend die Linien eingegraben, dem es ekelt vor dem Becher der Lust, weil er ihn bis auf die Hefe ausgetrunken, der, früh gealtert, das Leben satt hat und nun zum ersten Male mühsam die welken Hände zu einem Gebetsstammeln faltet. Und doppelt spricht dies schlichte Blatt zu unserer Seele, wenn wir sehen, wie dieses schmachtende, harte, müde Antlitz, auf dem das erste Fünklein Glaube sich schüchtern hindurchringt, die eigenen Züge des Künstlers trägt" (S. 121).

In den neuen Auflagen, von denen die 5.—7. der 1916 verstorbene Superintendent Rich. Bürkner (der Verfasser von „Christl. Kunst" und „Kunstpflege in Haus und Heimat", 1910) besorgte, während die vorliegende 8. Auflage Professor Ziehen in Frankfurt a. M. bearbeitet hat, ist manches gebessert, manches ergänzt worden, doch ist es mit Vorsicht geschehen, so daß das Eigentümliche des Buches nicht berührt wurde. Der heutige Stand der Kunstforschung hat eine ziemlich große Zahl zum Teil eingreifender Änderungen nötig gemacht. Die Anfänge der griechischen Kunst wurden neu dargestellt und die Kunstentwicklung der neuesten Zeit vom Standpunkt der Gegenwart aus neu bearbeitet und bedeutend erweitert. Mehr als es bisher geschehen war, haben erfreulicherweise die deutschen Kunstwerke des Mittelalters und der Neuzeit Berücksichtigung erfahren. Die als Anhang beigefügte kurze „Anleitung zur Benutzung der kunstwissenschaftlichen Fachliteratur" wird den Benutzern des Grundrisses als Führer für weitere Studien willkommen sein; eine annähernde Vollständigkeit der Literaturnachweise ist nicht angestrebt worden. Eine Erweiterung derselben dürfte erwünscht sein. Für eine neue Auflage empfehlen sich vielleicht zur Aufnahme: Waetzoldt, Deutsche Malerei seit 1870 (1918) und Preuß, Das Bild Christi im Wandel der Zeiten (1915). Von den Abbildungen der früheren Auflagen sind einige als minder geeignet ausgeschieden worden, dafür hat der Verleger dem gut ausgestatteten Werk 4 Farbtafeln beigegeben, die an dazu besonders geeigneten Beispielen die Wirkung der Farbe am Kunstwerk annähernd veranschaulichen sollen, z. B. M. Grünewalds Auferstehung Christi vom Isenheimer Altar in Colmar und M. Klingers Beethoven. S. 214 und 224 muß es heißen: Hofmann statt Hoffmann.

Halle a. S. H. Grosse

Eingegangene Schriften.

P. Hirsch, Aufgaben der deutschen Gemeindepolitik nach dem Kriege. Berlin 1919, Verlag für Sozialwissenschaft.

Joh. Plenge, Zur Vertiefung des Sozialismus. Leipzig 1919, Der neue Geist-Verlag.

Planck-Stürner, Volkshochschularbeit. Stuttgart, Ev. Preßverband.

—, Richtlinien und Vorschläge zur Volkshochschularbeit. Ebenda.

Jos. Ulmer, Der katholische Religionsunterricht. Langensalza, Beyer & Mann.

Joh. Meyer, Robinson Crusoe. Ebenda.

W. Franke, Die Zukunft des Religions-Unterrichts. Leipzig, Teubner.

—, Fichte und Deutschlands Not. Berlin, M. Warneck.

Fr. Sigismund, Die Einheitsschule — eine nationale Gefahr. Berlin, Zillessen.

W. Scheel, Leitsätze aus der Praxis für den Aufbau eines einheitlichen Schulsystems. Berlin, Grote.

J. Hacks, Die Aufgaben der Realanstalten nach dem Krieg. Leipzig, Verein wissenschaftlicher Verleger. W. de Gruyter & Co.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W. Rein in Jena, für Kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. G. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz

* * * Abhandlungen * * *

Über den Wert der humanistischen Bildung und den Beruf des Gymnasiums[1])

Von Gymnasialdirektor Paul Menge in Wernigerode

Wer in dieser alles umstürzenden Zeit die Leitung eines humanistischen Gymnasiums übernimmt, das viele Jahrzehnte alt ist oder wie unsere Schule auf eine Jahrhunderte zählende Geschichte zurückblickt, muß sich fragen, ob denn dieses Bollwerk gegen Unbildung und Unverstand, das uns trotz all des Materialismus der Zeiten doch ein tüchtiges Stück Idealismus herübergerettet hat, auch gegen den neuen Ansturm genügende Widerstandskraft besitzt, ob ihm auch in unseren schnellebigen Tagen eine Mission geblieben ist, ob noch heute das Goethewort gilt: „Man studiere nicht die Mitgeborenen und Mitstrebenden, sondern große Menschen der Vorzeit, deren Werke seit Jahrhunderten gleichen Wert und gleiches Ansehen behalten haben. Ein wirklich hochbegabter Mensch wird das Bedürfnis dazu ohnedies in sich fühlen, und gerade dieses Bedürfnis des Umgangs mit großen Vorgängern ist das Zeichen einer höheren Anlage. Man studiere Molière, man studiere Shakespeare, aber vor allen Dingen die alten Griechen und immer die Griechen . . . Ein Lump bleibt freilich ein Lump und eine kleinliche Natur wird durch einen selbst täglichen Verkehr mit der Großheit antiker Gesinnung um keinen Zoll größer werden. Allein ein edler Mensch, in dessen Seele Gott die Fähigkeit künftiger Charaktergröße und Geisteshoheit gelegt, wird durch die Bekanntschaft und den vertraulichen Umgang mit den erhabenen Naturen griechischer und römischer Vorzeit sich auf das Herrlichste entwickeln und mit jedem Tage zusehends zu ähnlicher Größe heranwachsen."

Das war die Ideenwelt, aus der heraus Wilhelm von Humboldt vor 100 Jahren, als Preußen neu geboren wurde, für den geistigen Wiederaufbau das Gymnasium gründete, die Ideenwelt des Klassizismus, d. h. des Glaubens an die restlose Vorbildlichkeit der als Einheit geschauten Antike. Wir stehen heute auf einem völlig anderen Standpunkte dank den Arbeiten unserer bedeutenden Philologen und Historiker. Die Einheit der Antike hat sich uns in ein fast 2000jähriges Werden aufgelöst, ihre Mustergültigkeit ist geschwunden, da wir viele Schwächen an den einst nur unvollkommen geschauten, für vollkommen gehaltenen Vertretern entdeckt haben. Aber auch wir erkennen noch heute die von ihnen gesetzten absoluten Werte an.

So wollen wir auch jetzt noch in einer deutschen Schule, nachdem sich

[1]) Rede, gehalten bei Übernahme des Direktorats am Fürstlich-Stolberg'schen Gymnasium zu Wernigerode am Harz den 14. Oktober 1919.

unser Volk in langen Kriegsjahren erst wieder auf sein Deutschtum besonnen hat, dem Fremden nachhängen, wir Deutsche, die wir uns so leicht im Nichtdeutschen verlieren? Als ob schmähliche, ehrlose Anbetung des Ausländischen, vor der schon ein Klopstock seine Deutschen warnte (Ode 35!, Auswahl von B. Grosse S. 50):

Nie war gegen das Ausland
Ein anderes Land gerecht wie du!
Sei nicht allzu gerecht! Sie denken nicht edel genug,
Zu sehen, wie schön dein Fehler ist.

Als ob jene alberne Nachäffung internationaler Talmikultur, die uns oft genug die Schamröte ins Gesicht gejagt hat, nicht weltenfern stünde jenem Streben der Seele nach dem Großen, wo es sich bietet, in dem sie sich nicht erniedrigt, sondern erst recht durch Vergleich ihren Wert merkt und fühlt; als ob ein Klopstock, Fichte, Ranke, Nietzsche, Lamprecht, Wilamowitz, E. Schmidt, und wie die berühmtesten Söhne der am ausgesprochensten humanistisch gerichteten Anstalt Deutschlands heißen mögen, etwa als Nachbeter der Griechen Pforta verlassen hätten und nicht als wackere Pioniere deutscher Kultur; als ob nicht seit der Renaissance vom klassischen Altertume immer wieder nachhaltige Wirkungen ausgegangen wären und, wie Wagner und Nietzsche, Hildebrand und Tuaillon, J. Paulsen und Klinger, George, Spitteler und Münchhausen beweisen, noch heute von dort ausstrahlen durch die Schule, die freilich nicht ohne weiteres auszumünzende Schätze der Jugend übermittelt wie praktisches Wissen und technische Fertigkeiten. Sie strebt weiter, die Jugend zu begeistern für griechische Weisheit und Schönheit, sie zu unterrichten, wie römische Tatkraft und Beharrlichkeit die Welt erobert und gestaltet haben. Aber wenn es gilt, Vorbilder vor ihre Seele zu stellen, wert der Nacheiferung, dann suchen wir nicht in Athen und Sparta, Theben und Syrakus, nur solche sollen sie begeistern, die aus deutschem Volkstume gewachsen im Lichte deutscher Tugend prangen: der Gottesfurcht, Treue, Wahrhaftigkeit, Keuschheit und Todesverachtung.

Nichts ist deutscher als Aufgeschlossenheit für fremden Geist. Dieser Vermählung von Deutschem und Fremdländischem sind die schönsten Geistesfrüchte erwachsen, ein Albrecht Dürer und Peter Vischer, Bach und Mozart, Schiller und Goethe. So kann das Altertum auch uns ein Befreier sein aus Wust und Not, wie einst für Winkelmann und Lessing von Barokschwulst und Rokokoschnörkel, wie es einst uns „Weimar" geschenkt hat. Mit dem deutschen Potsdam sind die Feinde fertig geworden: wenn wir uns Weimars noch berauben, dann sind wir auch schon dem Vampyr slavischer Lebensdumpfheit verfallen, dann sind wir reif für die Zügellosigkeit asiatischer Barbarei. Das Deutschland Bismarcks ist vernichtet, aber auch das Goethes und Kants ist gefährdet, die uns lehrten, was man sein muß, um Mensch zu sein.

Antike[1]) Geschichte und Literatur treiben wir ja vor allem zu dem Zwecke,

[1]) Vergleiche: Das Gymnasium und die Neuzeit. Fürsprachen und Forderungen für seine Erhaltung und seine Zukunft. Leipzig, B. G. Teubner. 222 S. 8°. Gebunden 6 M. Die Lesung dieser Beiträge hat mich in jeder Beziehung stark gefördert und beeinflußt. Ich bitte diese Seiten als ausführliche Empfehlung dieses trefflichen Buches zu betrachten.

um im Vergleiche mit der alten Welt die eigene deutlich zu fassen und die Meisterwerke unserer gewaltigsten Dichter und Denker klarer zu verstehen, zu würdigen und zu genießen. Als Dichter und Denker waren wir immer anerkannt. Das wird unser einziger Vorzug sein in einer Zeit, da alle andern Grundlagen, auf denen das Dasein von Völkern beruht, uns genommen und vernichtet sind, das die einzige Möglichkeit in der trüben Zukunft aus jämmerlichster Demütigung uns allmählich wieder Achtung zu gewinnen und sie zu mehren.

Unsere Wissenschaft muß auf einer Höhe erhalten werden, daß ihr Vorrang allgemein anerkannt wird. Das ist aber nur möglich, wenn wir auf der Schule zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten erziehen. Dann kann auch das Gefühl der Selbstachtung und Würde wieder keimen, Mut und Vertrauen zu neuem Aufstiege wieder erwachen. Nur dürfen wir nicht die Quellen dieses Vorzugs, unseres einzigen Reichtums, verschütten wollen, der uns neben andern den Pflichtbegriff eines Friedrichs II., Kants, Fichtes und Schillers entwickelt, den unerbittlichen Wahrheitssinn Lessings gestärkt und die unermüdliche Selbsterziehung Goethes gefördert hat, wie sie auch für Nichtgelehrte uns Walther von Molo in seinem Schillerromane schauen läßt.

Das Gymnasium betont die Herleitung der Gegenwart aus dem Altertum. Aber nicht nur historisch steht unsere Kultur auf ihm, auch biologisch muß sie aus ihm mit jedem neuen Geschlecht emporwachsen gemäß dem von Ernst Häckel natürlich ursprünglich nur für die körperliche Entstehung ausgesprochenen Satze: „Die Entwicklung des Individuums ist die abgekürzte Wiederholung seiner Stammesgeschichte."

Wir haben die Dienste griechischer Geistesfreiheit und römischen Machtbewußtseins in unserer eigenen politischen Kinderstube noch bitter nötig. Immer wieder werden wir staunen, im Bereiche der Antike schon auf den Ausgangspunkt, ja oft schon auf den Kern modernster Probleme zu treffen. Auch sind die Verhältnisse des Altertums besonders durchsichtig und einfach mit Aufstieg und Niedergang, Werden und Sichentfalten, Ursache und Wirkung, Gemeinschaft und Persönlichkeit. Mit derselben Überraschung werden wir sehen, daß die meisten Fragen der Ethik schon das Altertum beschäftigt haben: das Verhältnis von Staat und Individuum, das z. B. in Goethes „Werther" noch nachklingt, die Möglichkeit der Erziehung, die gerade das Aufklärungszeitalter beschäftigte, Freiheit und Beschränkung des Willens, deren Behandlung noch heute so viel Federn in Bewegung setzt, feinster Genuß einer hochentwickelten Kultur, den uns so viele Ästheten zu vermitteln suchen, und eine herbe, die Rückkehr zur Natur predigende Askese, für die die Apostel nimmer ausgestorben sind. Und wenn wir auch auf die mit der Naturphilosophie stets verbundene antike Naturwissenschaft mit einer spöttischen Überlegenheit herabblicken, weil ihre Lösungen uns kindisch erscheinen, es war doch ein großer Gedanke, zu versuchen, für die gesamte Erscheinungswelt des natürlichen Werdens und Vergehens einen Grund zu finden, ein einheitliches Weltbild zu schaffen, dessen organisches Glied der Mensch ist.

In diesem Durchmustern der Zeit wird uns auch der Unterschied zwischen ewigen Werten und unvergänglichen Eintagsweisheiten klar werden. Und diese Erkenntnis ist um so wichtiger, je geschichtsloser, ja geschichtswidriger die Denkweise im deutschen Volke wird und unser Erziehungswesen mit Unfruchtbarkeit zu schlagen droht. Dieser griechische Bildungsstoff eignet sich aber auch deshalb für die Jugend, weil ihr Phantasiedurst hier auf seine Rechnung kommt.

Eine entsetzliche Öde und seelische Verarmung wäre die Folge davon, wenn wir diesen Zusammenhang aufgäben, diesen gewaltigen Bildungsstrom abstauten. Durch dieses Doppelleben in alter und neuer Zeit gewöhnt sich der Schüler früh an ein genetisches Denken, d. h. an ein Denken, das stets den Ursachen nachgeht und in jeder Erscheinung etwas Gewordenes sieht. So erlebt der Schüler den gewaltigen Gegendruck, den er nötig hat gegen das Gewicht moderner Fremdkulturen, wie ja schon einmal die Wiederbelebung des hellenischen Altertums im 18. und 19. Jahrhundert sehr wesentlich dazu beigetragen hat, den Einfluß des Französischen bei uns zu mindern. Wer nicht den Zusammenhang der Kulturentwicklung bis in die alte Zeit übersehen kann, der vermag auch die Richtung des Fortschritts nicht zu erkennen. Wer für die Zukunft vorsorgen will, dem muß sein Wissen von der Vergangenheit schon die Fesseln der Gegenwart gesprengt haben.

Wer nicht von 3000 Jahren sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleibt im Dunkeln unerfahren, mag von Tag zu Tage leben.

Das soll aber auch die einzige Art von Nutzen sein, die wir bei der Entscheidung über die Bildungsstoffe der Schule in Betracht ziehen. Wir dürfen uns nicht zu Dienern des Nutzens machen. Es gibt bei der Erziehung von wirkenden Persönlichkeiten überhaupt nichts Nutzloseres als das Nurnützliche; denn die Wurzeln der Persönlichkeit, die lebendig wirken und schaffen sollen, müssen in die Tiefe des geistigen Lebens hinunterreichen und aus dessen Reichtum immer neue Kräfte und Säfte emporsaugen. Das geistige Lebenszentrum muß frei sein von den Irrungen und Wirrungen dieser Zeit. Nicht für den Beruf, für das Leben wollen wir vorbereiten. Nichts ist jämmerlicher, als schon dem jugendlichen Geiste nur das mitzugeben, womit er sich später beschäftigen muß, und so seinen geistigen Horizont schon früh zu umstecken. Später wird jeder Mensch wohl sein Können vervollkommnen, seine Erfahrung bereichern, aber nur wenige kommen dazu, das geistige Herrschaftsgebiet, das sie der Schule verdanken, zu erweitern. Füllen wir ihnen die geistigen Adern, ausmünzen wird der praktisch Veranlagte dieses ideale Kapital ohne Mühe. Frei von der hastenden und aufreibenden Gegenwart, wollen wir lernen, ohne unmittelbaren Nutzen um die Ideale zu ringen. Lernen wir sie auf der Schule aus tiefstem Verständnis zu schätzen, so werden sie gleich Sternen uns auch in des Lebens oft harten Arbeiten unsere Werkstätten voll Lasten und Sorgen erhellen, uns Mut und Trost geben und den Glauben an Wahrheit und Recht, die Hoffnung auf Wiedergeburt nie ersticken lassen. Diese Quellen des Idealismus aber sprudeln bei den

Alten in ewiger Frische. Sie sollen unsere Gesinnungskräfte immer wieder anregen und stärken; denn diese sind für die Zukunft das Kapital der Deutschen. Sie müssen uns, so armselig und gebunden wir auch sonst sind, den Glauben an den Wert unseres Volkes erhalten und uns Befriedigung finden lassen in der bestmöglichen Lösung unserer Lebensaufgabe, nicht im klingenden Lohne; den heimst jetzt der Feind ein. In diesem Punkte finden sich griechische und deutsche Denkart: beide stimmen darin überein, daß sie „die Ziele des sinnlichen Daseins und zugleich alle bloße Nützlichkeit unzulänglich finden und ein Leben fordern, das seinen Wert in sich selbst trägt" (Eucken).

Der ideale Schwung eines Platon, der religiöse Ernst eines Aischylos, der tiefe ethische Gehalt eines Sophokles, der historische Blick und die sittliche Kraft eines Thukydides und Tazitus, der so viel zu unserer nationalen Erziehung beisteuern könnte, so wenig er selbst daran gedacht, und wäre es nur, daß sein böser Wunsch, der Haß der Germanen untereinander möge fortdauern, in den Herzen unserer Jünglinge als ständiger Warner sich einnistet, die vaterländische Begeisterung eines Demosthenes vermögen dem Knaben und Jüngling unvergängliche Werte zu geben. Aus ihnen lernen wir, daß nicht nur das nützlich ist, was augenblicklich äußeren Vorteil einträgt, daß es Güter gibt, die nicht zu wägen und zu zählen sind.

Nächst dem Christentum ist die Antike der geistige Besitz, der uns allein davor bewahren kann, den Neubau unseres Lebens wieder auf dem Triebsande materieller Grundlagen zu erbauen. Schaltet die Staatspädagogik das Christentum aus, das uns zum Ertragen und Entsagen, zu Menschenliebe und Selbstlosigkeit erziehen will, so wächst die Aufgabe des Altertums um so mehr, aus dem unser Volk Generationen hindurch seinen Idealismus sog. Oder wollen wir etwa dem alten Brandel bei Ibsen zustimmen, der sagt: „Das Leben ohne Ideale zu leben, das ist das große Geheimnis des Handelns und des Sieges. Das ist die Summe aller Weisheit dieser Welt." Dann werden wir uns im Amerikanertum verlieren oder werden, ein Opfer der östlichen Kultur, unrettbar der Barbarei verfallen. Nein, wir müssen unser Denken, Fühlen und Schaffen von der Auffassung durchdringen lassen, die uns unsere Arbeit tun heißt um der Arbeit willen, und nicht uns, sondern die Allgemeinheit als Zweck anerkennt. Schon früh muß der Jugend der Gedanke geläufig werden, wie das Dasein des einzelnen bedingt ist durch die Zugehörigkeit zu Volk und Staat, daß er ihn als Lebensfracht in die Weltfahrt mit hinausnimmt. Das ist besonders Aufgabe der höheren Schule. In ihr soll sich schon der Charakter bilden und versteifen, der nicht passiv im Strome des Lebens sich treiben läßt, sondern „das Leben zu meistern imstande ist, um den eigenen Geistesbesitz in das Leben zu tragen. Diese produktive Selbsttätigkeit des eigenen Geisteswesens, überwacht vom Gewissen als dem innersten Einheitsknoten, diese reifste Frucht aller Geistesbildung will das humanistische Gymnasium erzielen, und die Lösung dieser Aufgabe soll es sich nicht entgleiten lassen durch den Zug der Zeit nach äußerem Besitz und innerer

Verarmung" (von Kern). Diese Erhebung über uns selbst, über das Niedere in uns, diese Reinigung und Veredelung der Seele gibt uns die Antike wie kein anderer Stoff. Sie bietet die mit Recht verlangte Einstellung auf die Weltanschauungsfragen in vorbildlicher Weise, ohne uns, da sie weltenfern liegt, in politische oder religiöse Streitigkeiten zu verstricken.

Das Ziel des Unterrichts ist natürlich nicht ein Universalismus stofflicher Art, ebensowenig eine Fachbildung und Übermittelung von Fertigkeiten für den Lebenskampf, sondern geistiges Stammkapital will er geben, eine Vorbereitung zum Verstehen der Dinge, eine Methode will er uns erwerben lassen, die uns auch in verworrensten Umständen den richtigen Weg finden und, wenn nötig, bahnen läßt. Hier soll der Jüngling schon das Grundproblem deutscher Bildung erfassen: den Widerstreit und Ausgleich germanischer und antiker Einflüsse, hier soll er schon einsehen: Wer die humanistische Bildung verschließt, reißt den deutschen Geist von der Wurzel los, aus der er gewachsen ist, der entwertet uns unser herrlichstes geistiges Kapital im Dienste der Jugend — Goethe, Schiller, Lessing, Herder. Im Verkehr und Austausch mit diesen Bildungsgütern lehren wir jenes stille Arbeiten an sich selbst, das Streben nach harmonischer Bereicherung und Vertiefung der eigenen Persönlichkeit, geben wir ihm die Bildungsrüstung, die nachher selten wieder so gut geboten werden kann. Nur so werden wir uns über das bloße Kulidasein des Augenblicks erheben. Diese humanistische Bildung, die auf den rein menschlichen Gebieten des Wahren, Schönen, Edlen liegt, wird auch im Hasten, eben da sie keine Fachbildung ist, uns bewahren vor der öden Fachsimpelei und Schablonisierung jeder Geistestätigkeit in Beruf und Leben durch das Verständnis und den Besitz der geistigen Vergangenheit als eines Gegenwärtigen, durch die Souveränität der Bildung, die es dem Staatsbürger ermöglicht, Menschen und Dinge selbständig zu beurteilen, durch die Erweiterung des Gedankenbereichs. Hier wird dem Geiste die nötige Elastizität gegeben, wird die Phantasie befruchtet und auch wieder gezügelt, wird in der Freude am Einfachen Naivität wiedergewonnen, wird die jugendliche Seele aufgeschlossen für alles wahrhaft Große durch die Griechen, die unerreichbar sind in der Verbindung des Großen mit dem Einfachen, des Gedankens Schwere und Fülle mit der Schlichtheit.

Aus wenigen stark sprudelnden Quellen schöpfen wir diese Bildung. Ganz falsch war und ist es, die Stoffe des Gymnasiums mehr quantitativ und mechanisch, als qualitativ und organisch zu mehren. Konzentration und Vertiefung ist besser als Vielwisserei und Oberflächlichkeit, Vereinheitlichung und Sammlung mehr als lockende Zerstreuung. Nur so erringt der Geist wahre Bildung, nur so das Gefühlsleben die ihm zukommende Stellung. Es muß erzogen werden in der Ruhe des vereinheitlichenden Denkens, in dem nachhaltigen Wirken des einen Unterrichtsstoffs, in dem dauernden Eindringen des Geistes in den Gegenstand seines Denkens und Strebens. Das Gymnasium muß frei werden von all den Stoffen, den übertriebenen Zugeständnissen, der Einführung immer neuer Bildungsmittel, die an sich ja außerordentlich wertvoll, hier nur als

Fremdkörper wirken, von all den Verwässerungen, die seine alte Art und Kraft immer mehr schwächten. Die Schule muß wieder mehr Geist als Stoff, mehr Bildung als Wissen den Schülern übermitteln. Das Gymnasium muß sein altes Wesen zurückzugewinnen suchen, nicht den Ausgleich mit andern Anstalten, sondern muß streben, sich immer mehr von ihnen zu unterscheiden. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß nun andere Fächer als die sprachlich-ethischen vom Gymnasium verschwinden sollen. Es mag auf ihm weiter der naturwissenschaftlich-mathematische Unterricht hinweisen in die Welt des Müssens, der Hauptton liegt aber auf der anderen Gruppe, die einführt in die Welt des Sollens. Beide Gruppen müssen einander ergänzen, neben dem Verstand wollen auch Empfindung und Gemüt zu ihrem Recht kommen, die uns die geistig-sittliche Erneuerung geben sollen, uns lieb gewinnen lassen sollen den alten Adel deutscher Einfachheit und Innerlichkeit. Das ist ein geistiger Reichtum, an dem uns kein feindlicher Vernichtungswille hindern kann. Mens agitat molem. Aber dazu muß der Geist in ernster, gewissenhafter, selbstloser Arbeit gestärkt werden und erzogen sein zu jener unbedingten Pflichterfüllung, die die Arbeit als sittliche Pflicht empfindet zu schaffen und zu wirken für andere.

Ohne harte geistige Arbeit ist solch eine Auffassung nicht zu erringen. Durch und zu strammer Arbeit will das Gymnasium erziehen und durch Arbeit bilden. Nicht zu geringe Anforderungen dürfen deshalb an Fleiß und Verstand des Schülers gestellt werden. Die Arbeit bei der Beschäftigung mit den alten Sprachen zwingt wie keine andere zu geistiger Konzentration, zur Unterdrückung des eigenen Denkens unter fremdes, aber mit dem Ziele, es zu beherrschen, durch die Arbeit im Übersetzen der fremden Gedanken sich Erkenntnis und Verständnis zu gewinnen. Nur Laien können, um Zeit zu ersparen, Übersetzungen an Stelle der Schriftsteller anpreisen. Surrogate nennt sie Schopenhauer, wie es der Zichorienkaffee für den wirklichen ist. Und wenn wir uns auch an viele Ersatzstoffe für die Ernährung des Leibes gewöhnt haben, unsere geistigen Nährstoffe wollen wir uns doch nicht auch noch verhunzen. Was solch eine Übersetzung bedeutet, macht sich vielleicht mancher erst klar, wenn er sich französische Übertragungen von Luthers Kraft, Rilkes zierlicher Eigenart, Reuters Humor, Liliencrons Derbheit und Raabes Behaglichkeit und Innerlichkeit vorstellt. Statt Kunstwerken werden Verständigungsmittel geboten, statt herrlicher bunter Bilder einfarbige Photographien, statt durchleuchtenden Marmors harter Gyps. Selbst die kaum zu übertreffenden Leistungen von Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff wirken doch nur wie römische Kopien neben griechischen Meisterwerken. Wir brauchen Kenntnis der Originale als Grundlage eigener Arbeit, die Werke der der Meister in ihrem vollen Gedankenausdruck, ihrer prächtigen Form, ihrem glänzenden Schimmer, ihrem Lebensduft.

Freilich solch fremdsprachlicher Text verlangt, um wirklich erfaßt zu werden, eine ganze Reihe von Leistungen, anfangend mit dem Verstehen des reinen Wortlautes, das beim Behandeln muttersprachlicher Texte — Gottlob — wegfällt,

und doch ein durch nichts zu ersetzendes Kernstück geistiger Zucht ist, bis zum Mitschwingen der ganzen Seele, die im fremden Texte verwandtes seelisches Leben verspürt. Freilich dürfen diese Texte auch nicht gar zu fern liegen, daß ihre Auffassung gar zu schwer wird. Fremd und vertraut zugleich muß der Stoff sein eben wie das geistige Erbe der Alten. Durch diese nicht äußerlich mechanische Aneignung, sondern innere Erfassung fremder Eigenart wird die Jugend wie durch die Mathematik von früh an zu selbsttätiger wissenschaftlicher Arbeit herangebildet und zu einer Genauigkeit erzogen, auf der neben höherer Geistigkeit vor dem Kriege unsere wissenschaftlich-technische Überlegenheit beruht hat.

Diese harte Disziplin des Sprachenlernens verlangt freilich eine gewisse Sicherheit in den Elementen, einen nicht zu geringen Vokabelschatz, damit auf Grund dieses Wissens die Werte und Fragen, die in dem antiken Stoffe stecken, unmittelbar lebendig werden, wie neben ihrem Bildungsgehalt auch die künstlerische Form und der Stil. Dieses Hineinwachsen in die Sprache und der Versuch, ihren Geist und hinter dem Ausdrucke den bewegenden Gedanken zu erfassen, lehrt praktische Psychologie, senkt in die Seelen Bindung und Freiheit, den ehrfürchtigen und zugleich den prüferischen Sinn, ruft zu liebevoller Bemühung um die eigene Muttersprache auf, daß man lerne, den Gedanken selbst so zu fassen, daß er im andern das gewünschte Mitklingen erzeugt. Wunderbar ergänzen sich da Latein und Griechisch. Das Griechische mit der reichen Formenfülle und den überraschenden Konstruktionsmöglichkeiten läßt die psychologische Seite stärker betonen, die straffere, sachlichere Art des Lateinischen mit seiner nie wiederholten Monumentalität und prägenden Kraft die logische. So muß sich der Schüler bei jedem Satze der Eigenart unserer Sprache von neuem versichern, so wird in ihnen immer noch einmal der Entschluß geweckt, das Spracherbe der Väter treu zu pflegen und Klopstocks Warnung zu befolgen: (Grosse S. 99. Nr. 33.)

Jedes Wort, das ihr von den Fremden, Deutsche, nehmt,
Ist ein Glied in der Kette,
Mit welcher ihr, die stolz sein dürften,
Demütig euch zu Sklaven fesseln laßt.

Durch die so geforderte sprachliche Durcharbeitung empfehlen sich Latein und Griechisch besonders der Schule, die in ihnen zugleich alle Bezirke des Denkens, Dichtens, Bildens so eng bei einander in erhabener Weise vertreten sieht. Zwar verleiht jede Sprache, die wir wirklich lernen, unserem Geiste aufs neue Biegsamkeit und Schärfe, Reichtum und Kraft, aber die zu fordernde systematische Schulung läßt sich durch keine der modernen Sprachen in auch nur annähernd ähnlicher Weise erzielen. Nicht anders steht es mit dem Verständnis ihres Gedankengehalts. Die neuen Völker sind uns in ihrem geistigen Dasein zu wesensgleich, während das Verhältnis der Alten zur Welt in wesentlichen Dingen so ganz anders gerichtet ist. Gerade daß wir uns dieses Abstands deutlich bewußt werden, ist wichtig für die eigene Klärung. Eben daß sie tot ist, gibt der Antike den unersetzlichen Erlebniswert. Keine andere Kultur hat die

typischen Elemente auf allen Gebieten im Einzel- wie Massenleben, in sozialer und politischer Entwickelung, in allen Erscheinungsformen von Kunst und Literatur so klar und kraftvoll ausgebildet. Es ist freilich keinem Kenner beider Literaturen zweifelhaft, daß uns das Griechische, in seinem Schaffen weit genialere Volk die bedeutenderen Schriften hinterlassen hat. Und doch wird es heuer nach Stundenzahl und Stellung im Lehrplan nicht so als Kern- und Mittelstück behandelt, wie es ihm zukommt, sondern vom Lateinischen überwuchert. Hier rächen sich Fehler der Ahnen. Der Klassizismus schuf sein Gymnasium keineswegs aus dem Nichts, sondern er pflanzte es der mittelalterlichen Lateinschule auf, wie es ja auch in Wernigerode der Fall war. Und das, obwohl Jakob Burckhardt so recht hat, wenn er schreibt: „So werden wir ewig im Schaffen und Können die Bewunderer, und in der Welterkenntnis die Schuldner der Griechen bleiben. Hier sind sie uns nahe, dort groß, fremd und ferne." Und so alt sie sind, sie sind die ewig Jungen. Was fordert unsere Zeit, was die Griechen nicht schon gehabt hätten? Sie ruft nach dem demokratischen Freistaate; ihn schufen einst die Griechen. Unsere Zeit behauptet, den Völkerbund gründen zu wollen im Geiste der Humanität. Die Griechen haben den humanen Gedanken zuerst ausgesprochen und verbreitet. Unsere Zeit will allgemeine Vergeistigung durch Kunst und Wissenschaft heraufführen; die Griechen sind uns auch da die Wegweiser. Wer hat wie sie auf körperliche Ertüchtigung Wert gelegt? Wer wie sie schon den Jüngling zum Staatsbürger erzogen? Wer wie sie schon dem Gedanken des sozialen Staates nachgedacht? Wer wie sie uns eine Fülle großer und edler Persönlichkeiten geboren? Wer wie sie Freiheit, Kunst, Schönheit und Menschlichkeit uns geschenkt? Wer wie sie „diesseitige Hingabe an Sinnlichkeit und Natur in Kunst und Leben vereinigt mit Geistigkeit und Ewigkeit." (Goldbeck). Wer wie sie uns in ihren Bauten, Statuen, Tragödien und Liedern künstlerische Gaben von Ewigkeitswert hinterlassen? und auch dem stolzen Bau der Wissenschaften Grundzüge und Richtung gegeben? Wer ist wie sie Erwecker und Verkündiger, Führer und Prophet? Wo wird man je für den Begriff Mensch Klareres finden können als die Gestalten von Homer und Sophokles, Aischylos und Platon und die Skulpturen eines Phidias, Polyklet und Praxiteles? In dem Wirrsal unserer suchenden Zeit stoßen wir überall auf Griechen, die da gefunden haben, nicht zur Nachahmung, sondern zu rüstigem Wetteifer. In einem freilich werden wir sie nie wieder erreichen: in ihrer größeren Ursprungsnähe und Einfachheit, Hoheit des Gedankens und Schlichtheit, die ungebrochene Daseinsfülle birgt, die auch die gewaltigsten Affekte zu bändigen weiß durch Rhythmus und Harmonie.

Es ist wahrlich keine Willkür, die den hellenischen und römischen Kulturkreis in seiner Abgeschlossenheit, Vielseitigkeit und Meisterschaft zum Kanon des Abendlandes erhob. „Wo kann," wie Harnack sagt, „ein junger heranwachsender Mann sicherer berührt werden von persönlichem Leben, von freier Individualität, von einer genialen Naivität, wo kann er besser einen Sinn für die Beweglichkeit

und Freiheit des höheren Lebens und des persönlichen Lebens gewinnen als an diesen Gestalten der Antike? Wie viel schwerer wird ihm das überall dort gemacht, wo er in die eigene Zeit geführt wird." Darum darf das Band mit diesem Mutterschoße von Ideen und Formen, diesem Jungbrunnen aller Schönheit und Würde, Freiheit, Klarheit und Frische nicht durchgeschnitten werden.

Über das Lateinische nur wenige Worte. Ohne Latein ist uns der Zugang zu der ganzen westeuropäischen Kultur, ihren Sprachen, ihrem Recht, Literatur, Einrichtungen und politischer Geschichte, ihrer Religion und Philosophie verschlossen. Wir müssen die Abhängigkeit unserer Sprache von dem Lateinischen lernen, um so ihre Entwickelung zu verstehen und zu wissen, wie weit und inwiefern wir sie beeinflussen können. Und ein nicht geringer Vorzug des Lateinischen! Wem die starre Lehre der Mathematik nicht Gedankenklarheit hat geben können, wird hier straffe Denkzucht lernen. Wir wollen ja nicht nur übersetzen, sondern versuchen eine Übertragung in wirkliches und lebendiges Deutsch, eine Übertragung, die auch den Geist der Sprache und die Eigenart des Schriftstellers und seiner Zeit zum Ausdruck bringen will. So erst wird das Übersetzen zu einer trefflichen Lehrmeisterin auch in der Muttersprache, die wir selbst nicht mit dieser grammatischen Schulung belasten dürfen. Sie hat das schöne Vorrecht in unseren höheren Schulen, fast nur Gemüt und Phantasie der Schüler befriedigen zu dürfen. Durch die Beschäftigung mit der lateinischen Literatur erhält der Schüler einen Einblick in weite Gebiete des praktischen Lebens, vor allem in Politik, Recht und Verwaltung. Die Briefe des jüngeren Plinius an Trajan lassen ihn in Praxis wie Technik der römischen Staatsorganisation hineinschauen; so wird ihm auch deren Gesetzgebung, die größte Schöpfung der Römer, nicht unbekannt bleiben. Es ist für die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend ein Segen, wenn ihr „die Stellung des Romanismus in der Geschichte und Gegenwart des deutschen Rechtes nicht fremd ist" (Dresdner). Wie auch anderseits von Senecas Szenen eine Brücke zu den französischen Klassikern und Shakespeare sich schlagen läßt. Aber neben der sprachlich-logischen Bildung an der Sprache, dem psychologisch-ästhetischen Genuß an der Literatur, dem praktisch-politischen Verständnis an der Geschichte der Alten darf nicht zu kurz kommen die Freude an den klaren, herrlichen Meisterwerken griechischer Kunst mit ihrer fast zeitlosen Allgemeingültigkeit. Wieder hat ein v. Wilamowitz-Möllendorf gezeigt, wie der formenreiche Hintergrund, „durch den die höchsten geistigen Leistungen des Altertums erst ihr feinstes inneres Leben gewinnen, mit den Ergebnissen der philologischen Forschung zusammenzufassen ist zu einer kulturgeschichtlichen Erkenntnis von höchster Einheitlichkeit" (Bulle).

Stets neu wird der Schüler staunen, wenn er hört, daß das Altertum zuerst das wissenschaftliche Denken gelehrt hat, daß wir ihm die Begründung des historischen, geographischen und ethnographischen Erkennens verdanken, daß die Sprachwissenschaft eine antike Schöpfung ist wie die Staats- und Rechtswissen-

schaft, daß das Altertum in der Heilkunde, Physik, Mathematik den Grund gelegt hat, wie es ja auch für alle Formen der Dichtung bahnbrechend und bis heute lebendig gewirkt hat.

Daß sich dieses Verständnis an einem Stoff erschließt, der im besten Sinne international der ganzen Kulturwelt angehört, sollte in einer Zeit nicht gering angeschlagen werden, die so tut, als ob sie auf Völkerversöhnung hofft. Sind doch unsere Kultur und die unserer Gegner mehr oder weniger Kinder der selben klassischen Kultur. So ist die humanistische Bildung der Boden, auf dem man noch heute auf geistigem Gebiete einander versteht, sie kann eine gewisse Mittlerrolle einnehmen.

Aber nicht nur äußerlich kann die Antike uns eine Führerin sein, auch für das innere Verständnis von Staats- und Bürgerpflichten. Die Schüler müssen erkennen, daß ein Perikles für Athen ein Erlöser, daß ein C. Gracchus, den Wilamowitz einen zweiten Perikles nennt, für Rom ein Verbrecher am Staatsgedanken war. Individuum und Staat ist das Thema vieler Schriften aus der Blütezeit griechischen Denkens. Platon kann auch hier wieder Wegweiser sein, gerade in einer Zeit wo die bisherige individualistische und kosmopolitische Strömung abgewirtschaftet hat und ein neues nationales und soziales Menschentum im Werden zu sein scheint, dessen Grundlinien dieser griechische Philosoph voll göttlicher Sehergabe schon gezeichnet hat, so sehr sonst soziale Begrenzung das Altertum unterscheidet von der sozialen Durchdringung des modernen Staates.

Nun gar für den inneren Ausbau unseres demokratischen Staatswesens! Wo könnte ein Politiker klarer Schwächen und Vorzüge des demokratischen Systems erkennen als in der Geschichte der Griechen und Römer, um zu erfahren, wo er steigern, wo er mindern soll? So wird die historische Bildung, die die klassische Lektüre mitgibt, zu klarem, selbständigem politischen Urteil befähigen und vor Übermaß der Kritik warnen.

„Das Schwert des Barbarentums schwebt über dem Haupte jedes einzelnen, der die unsägliche Einfachheit und Würde des Hellenischen aus den Augen verliert." (Nietzsche.) Ein Abbrechen dieser Beziehungen wäre ein Zerbrechen unseres geistigen Lebens und seiner Zukunftsmöglichkeit. Diese Verquickung von Hellenen- und Deutschtum weist uns den Weg, der uns aus geistiger und seelischer Not emporführen kann, die noch schlimmer ist als unsere physische. Wir müssen wieder lernen, daß nur im Erwägen geistiger und sittlicher Werte die Bestimmung des Menschen Grund und Ziel findet, nicht aber in materieller Eigensucht.

„Die drei Großmächte, die auf dem Gymnasium in engster Gemeinschaft tätig sind und sich unauflöslich untereinander verschlungen und durchdrungen haben: Christentum, Deutschtum und klassisches Altertum reichen die edelsten Bildungswerte für Geist und Gemüt in unerschöpflicher Fülle dar. Eine Bildungsstätte, die diese Kräfte vereinigt, ist daher für die Erneuerung unseres Volkslebens unentbehrlicher als je."

So muß das Gymnasium als eine gesunde neuzeitliche Schule voll lebendiger, Geist und Gemüt bildender Kraft dem deutschen Volke erhalten bleiben. Und sein

Humanismus, nicht griechisch, nicht römisch, sondern deutsch im besten Sinne des Wortes wird seine lebenschaffende Kraft weiter an unserem Volke erweisen. Wir aber werden seine Tore weit öffnen für jeden, den es zu uns zieht, welches Standes, welcher Herkunft er ist, und besonders freudig werden wir die begrüßen, die aus den emporstrebenden Schichten des Volkes hungrig nach Schönheit und Wahrheit bei uns anklopfen. Nicht Standesschule waren wir und wollen wir sein, sondern eine Begabtenschule für alle, denen Sprachgefühl, Phantasie, geschichtlicher Sinn und Liebe zur Kunst, Fleiß und Anlage zum Denken verliehen ist.

Und wie wollen wir unsere Schüler behandeln[1])? Ich denke so wie es wohl immer auf allen echt humanistischen Anstalten der Fall war. Und nun spreche ich auch für euch aus Sexta und Quinta verständlicher.

Amare I. Konj. (lieben) wird stets der Ton sein, auf den der Verkehr zwischen Lehrern und Schülern gestimmt ist, solange sich die Schüler dieser Behandlung würdig zeigen. Bei kleinern Verstößen werden wir sie mahnen monere, nach der II ja auch bei einem erstmaligen Gleiten ihnen verzeihen ignoscere nach der III; bleiben sie aber hartnäckig in ihren Fehlern oder ihrer Faulheit, dann müssen wir punire strafen nach der IV, strafen, aber nicht nachtragen; das überlassen wir kleinen Seelen Vertrauen confidere Semideponens sollen sie uns, wollen wir ihnen, daß sie verstehen, welche Pflichten uns der Vorzug auferlegt, für unsere Bildung weit über das Mittelmaß arbeiten und leben zu dürfen. Sind sie aber blind für die ihnen so bescherten Rechte und Pflichten, dann sollen sie sich nicht wundern, wenn wir ihnen zürnen irasci Deponens und wir sie zwingen, die Anstalt, deren sie sich nicht würdig zeigen, zu verlassen abire verbum anomalum. Ich will hoffen, daß in einer Zeit, die schon der Jugend zutraut und zumutet, ein reiferes Urteil über die eigene Lebensführung zu haben, Schüler eines Gymnasiums sich klar sind, es komme ihnen zu, nicht nur durch ein größeres Maß von Kenntnissen, sondern vor allem auch durch angemessenes Verhalten zu zeigen, daß sie es verdienen in den Jahren, die für andere Volksteile schon Zeiten schwerer körperlicher Arbeit sind, Geist und Seele pflegen zu dürfen, um vollwertige Menschen zu werden.

Mag in Zukunft die Vorbildung der Jugend vereinheitlicht werden; aus einem Stamme wachsen starke Äste nach allen Richtungen. Hoffen wir, daß unser Stammesteil, dem die Sonne Homers scheint vor andern, den der milde Ernst Platons bestrahlt, dem die Begeisterung eines Demosthenes leuchtet, und den der hohe Idealismus eines Sophokles befruchtet, seine wuchtigen Äste weitet und breitet über viele, die unter seinem Dache lernen wollen, echte Deutsche zu sein. Dann wird wahr werden, was am 28. VII. 1919 der Brief eines Ausländers in der ‚Täglichen Rundschau' sagte: „Frei wird das deutsche Volk werden zum Glück der Menschheit, die ohne deutsches Wissen, deutsche Kraft, deutsche Kunst, deutsches Können nicht leben kann. Frei wird es werden nicht mittels Waffengewalt, jedoch im ehrlichen, fleißigen, rüstigen und berechtigten Kampf für Wahr-

[1]) Hier folge ich einem Gedanken, den 1892 Dr. F. Becher aussprach, als er das Rektorat an der Latina der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. übernahm.

heit, Bildung und glückbringenden Arbeitserfolg. So wird die Stunde schlagen, wo das in Schmerzen geeinte Volk die Bande zerbrechen und vor der ganzen Menschheit im Lichte der Wahrheit stehen wird im vollen Besitze der höchsten Menschenehre!"

Sozialismus und Individualismus in der Erziehung

Von Rektor Dr. Ernst Hering, Kreisschulinspektor in Pollnow (Pommern)

Allzulange ward roh gesprochen von der Gegensätzlichkeit von Individualismus und Sozialismus. Man übersah, wie jene Begriffe als Schlagworte, nach vielen Seiten schillernd, an und für sich selbst jedes unexistent, bereit sind, jede darauf gedeutete Ideologie zu decken. Es ward vergessen, unter Aufhebung aller traditionell gewordenen Schichtungen der Gesellschaft, daß Sozialismus nur die andere Seite des Kapitalismus ist (Sozialismus allein im ökonomischen Sinne hier gedeutet!), daß also in diesem Sinne beide nur Interessen-Gegensätze sind innerhalb desselben Systems, nicht zwei verschiedene Systeme! Und es gilt die Wertung von Rudolf Pannwitz (vgl. Pannwitz, Deutschland und Europa, Nürnberg 1918, auch Pannwitz, Krisis der Europäischen Kultur, ebenda 1917): „Die älteren Ideale des Sozialismus, die auf einen Augenblick in Rußland wieder auflebten, würden, wenn sie wirklich durchführbar würden, jede Kultur vernichten. Das ältere Genossenschaftsideal, das der Tatsache der Selbstverwaltung und dem Geiste der Innungen, solange diese blühten, entspricht, gab einem Stande Niveau und Geschlossenheit und kam auf für die Qualität seiner Leistungen. Dagegen die modernen Genossenschaftsideale noch nach keinen übergeordneten Werten orientiert sind, also indem sie entindividualisieren zugleich entwerten: Ware wie Mensch. Ihre Leistung bleibt, daß sie Massen zu Zwecken zusammenballen und künftige Lebens-, Ordnung- oder Herrschaftsgebilde vorformen." Es entspricht der mechanisierenden, ökonomischen Ausprägung des zum Kapitalismus und dem mit ihm verbundenen Individualismus in Gegensatz getretenen Sozialismus, daß er immer nur Rechte und Anrechte lehrte, das Individuum äußerlich versorgen wollte. So findet unsere Zeit den nackten Klassenkampf anstatt eines Gemeinschaftsaufbaues, der die organischen Wuchsgebilde der Volkskräfte durch staatliche Ordnungen stützt.

So ward ein Gegensatz konstruiert zwischen Individualismus und Sozialismus, und es gilt bis in unsere Tage die hübsche Antinomie, daß die Männer mit dem stärksten sozialen Empfinden die Verkündiger des Individualismus sind, der, auf die Spitze getrieben, den Sozialismus negieren müßte, wie denn auch einer der unabhängigsten Geister von England, Carlyle, leidenschaftlich den historischen Individualismus gepredigt hat, die Lehre der Abhängigkeit der Völker von führenden Individuen, die Lehre des Heroworschip.

Allzulange galt Individualismus als ein Widerstreben gegen die Allgewalt der Staatsmaschine, als Reaktion auf den stumpfsinnigen Bürokratismus in allen

Lagern, galt er als das allein seligmachende freie Spiel der Kräfte, wie ein mechanischer Gleichheitssozialismus fanatisch blind den menschlichen Unterschied, der zwischen Führern, d. i. den zum Führeramt Befähigten und den nur zum Mithelfen, Mitarbeiten d. i. den zum Geführtwerden Befähigten zu Unrecht völlig überdeckte. Dadurch wurde ein wahrer, tief im menschlichen Wesen begründeter Unterschied in Dunkelheit und Vergessenheit gerückt, gegen den doch keine Gesellschaftsanschauung einen Einwand erheben könnte, die es auf das Wohl der Gesamtheit, der societas, der Gemeinschaft aller abgesehen hat. Nur ein falscher, dogmatisch eingenommener Zwergensozialismus kann den Geist der Niederung, den Geist der Flachheit zum Herrscher erheben und Kraft und Führertum des schöpferischen Einzelnen niederhalten wollen. Nur Zwergensozialismus kann sich für eine Gesellschaftsordnung einsetzen, die die der Lenkung Unkundigen und Unfähigen zu Führern, die geborenen und bewährten Führer aber zu Knechten macht. Neue Werte wollen wachsen. Die Veteranen jener Zeit, da Bürokratismus und Staatsallgewalt einzelner Stände herrschten, können nun, da ein freies Volk sich selbst regieren will, nicht mehr den schrankenlosen Individualismus verteidigen. Für absolute Freiheit des Einzelnen bleibt kein Raum mehr im neuen Deutschland. Es bedeutet noch keine Verpöbelung des Geistes, wenn der Individualismus sich von seiner Selbstherrlichkeit läutert. Individualismus im althergebrachten, will sagen im manchesterlichen Sinne, der kapitalistische Individualismus ringt mit der sozialistischen Gemeinwirtschaft. Die Gesellschaftsseelenkunde, der es Ernst ist mit dem schöpferischen Neubau unserer Lebensordnungen, muß der sozialistischen Gemeinschaftsbewegung Zugeständnisse machen für den Ausbau der zukünftigen Ordnungen. Darin bestätigt sich der Kern der Wahrheit der marxistischen Auffassung vom Eigentum, daß der Ertrag des privaten Eigentums zu einem Teile gar nicht aus ihm selber fließt, sondern lediglich Erzeugnis der gesellschaftswirtschaftlichen Ordnung des Staates ist, der es hegt und beschützt. Der selbstherrliche kapitalistische Individualismus muß sich vom Standpunkte einer höheren Kulturgerechtigkeit Einschränkungen gefallen lassen. Unbeschränkter Erwerb, Besitz und Geldwerte, die damit verbundenen Klassenvorrechte des Genießens, bedeuten bei den heutigen wirtschaftlich-gesellschaftlichen Gegebenheiten einen unerträglichen Widerspruch.

Ist es so schwer auf dem schwankenden Regenbogen eines Erlebnisses ein bißchen Weisheit und Selbsterkenntnis zu finden? Es gibt Erlebniswege, die wir gehen müssen. Wir können nicht anders. Wie nun das Erlebte sich zu Symbolen, zu Sternen wandelt, die unsern Erkenntnisweg aufhellen, ist die ernste Weihe unseres Menschseins, die alles entscheidet, alles bescheidet. Das deutsche Volk geht einen harten Bußgang. Eine Wiederherstellung der Zustände vor dem Kriege würde nur einen Rückfall in die materialistische Weltanschauung bedeuten, brächte, das zeigen uns die Versuche unserer Tage, nur weitere Entsittlichung, weitere Entgeistigung einer aus dem Gleichgewicht geratenen Menschheit.

Der Himmel einer neuen Zeit wölbt sich dieser Losung: Gemeinschaftsdienst

durch Selbstentfaltung, Bindung des Einzelmenschen mit allen seinen Fähigkeiten und Leistungen, Bindung der Wirtschaft zum Gemeinwohl, Sozialismus! Individualismus kann nur im Sinne des alten Wirtschaftsliberalismus einen Gegensatz zum Sozialismus bedeuten; denn der Sozialismus entspricht durchaus dem kathegorischen Imperativ Kants mit der Forderung, daß das allgemeine Interesse das individuelle Handeln lenken müsse. Simmel weist in seinen Kantvorlesungen (Kant, S. 95) in die Soziologie unserer Tage, wenn er sagt, der Sozialismus sei „die engere zeitgeschichtliche Form für jenen allgemeinen Imperativ der Sittlichkeit, den Kant zeitlos, weil bloß als logisch-konsequente Deutung des Pflichtbegriffs überhaupt, aufstellt." Die privatkapitalistische Methode, die im vergangenen Zeitalter machtpolitisch herrschend war, stand auf der Grundlage des egoistischen Individualismus. Sie hatte die veräußerliche Materialisierung aller Lebensgüter gebracht. Es ergab sich diese Pathogenese der Zeitmächte, daß der Masseninstinkt entartete und sich zersplitterte in lauter divergierende, krankhafte Wellenbewegungen. Die schöpferische Kraft eines Gesamtgeistes schwand. Die Sicherheit gesunder Lebensaussicht wurde abgelöst durch eine nervöse Grundstimmung, die über eine graue Ausmalung des Lebens und unbestimmte Angstlichkeit nicht mehr hinauskam, wo man bei der Marschgeschwindigkeit der Menschheit in der Technik, in der Erfindung und Naturerforschung eine Sammlung der Energien und sichere Lebenslinie der Entwicklung hätte erwarten müssen. An die Stelle sich freudig auswirkender Seinsgefühle trat eine Daseinsunsicherheit mit zermürbender Depression, abgeleitet und verwirrt von fortschreitender Verrationalisierung aller individuellen Geistigkeit.

Wir, die Diener am Geiste sind, wissen, daß Geist der Baumeister der Gesellschaft sein muß, die bewegende, die Zeugerkraft der Lebensform. Leben wird immer sein Aufstieg, Schichtung, Gliederung. Daher können echter Sozialismus und Individualismus nicht Gegensätze sein. Sie fordern sich sogar als Bedingungen eines gesunden Gemeinschaftslebens. Vor diesem Problem stehen wir, an ihm wird sich der Kampf um unsere Kultur entscheiden, bei dem es nicht um Gold und Geldeswert geht, sondern um Geist und Seele des deutschen Menschen. Wir heutigen, drei Menschenalter hinter Goethe, die seines Geistes Erbe weiter zu mehren gewillt sind, wir stillen, verantwortungsvollen Pfleger, die wir vereinsamt und verschüttet unseres Geistes bauen, seine Feinheiten des Fühlens, des Glaubens, Schauens und Wirkens wähnten, da von Macht und Dünkel gefüllt, vom Geist aber verlassen, die Gierigen, die Prahlenden, vom eitlen Lippendienst ihres Mundes geschmeichelt, Zerrbildern des Seins, verblendet in Scham und Schande des Goldes nachjagten, wir wissen, daß aus dem Grunde ein neuer Geist die Formen unseres Lebens füllen muß zu unserem und unseres Volkes Heil. Der beste Quell aller Kraft, der freiem Regen und Bewegen jedes Tätigen auf tausend Wegen weiterhilft, der alle Gipfel und Berge starken Menschentumes umgürtet, ist die Liebe um die Brüder, ist der Geist der Gemeinschaft. Es ist der Geist, geboren aus dem organisch-ethischen Sozialismus. Wie im Einzelorga-

nismus die Erhaltung und Entfaltung des Ganzen durch das einträchtige, zweckmäßige Zusammenwirken der Zellen, Gewebe und Organe gewährleistet wird, so soll auch im sozialen Körper alle geistige und wirtschaftliche Arbeit immer bewußter und planmäßiger im Dienste des Gemeinwohles vor sich gehen (vgl. hierzu die Gedankengänge in: E. H. Ziegler: „Die Vererbungslehre in der Biologie und in der Soziologie", Jena, Fischer, 1918). Einem solchen ethischen Sozialismus wird jede Form des Klassen-, des Massen-, des Einzelegoismus fremd. Wo die Einzelnen und ihre Verbände immer auf den Fortschritt und das Gedeihen der Gesamtheit zustreben, da wird kein Platz sein für den Untüchtigen und Arbeitsscheuen, der die Arbeitskraft und den Berufseifer der anderen ausbeutet, auch kein Platz für jenen gefährlichen, ausbeutenden Kommunismus, bei dem jeder strebt, möglichst wenig zu arbeiten und möglichst viel vom Gemeingut an sich zu reißen.

Wir besitzen geistig als Volk noch nicht verantwortlich diesen Sozialismus. Daß nur der arbeitende, d. i. der Werte schaffende Mensch seine Pflichten gegen sich und die Gemeinschaft erfüllt, das zu begreifen, ist nötig, wenn diese verantwortliche Grundgesinnung des Geistes regieren soll.

Diesem Erziehungs-, diesem Bildungswerke ist fruchtbar der Weg bereitet worden für den Geist der Erneuerung durch eine Charakterisierung und Normierung der großen sittlichen Lebensgebiete, wie sie W. Rein in seinem Grundriß der Ethik unternahm, indem er glücklich die Kantische Gesinnungsethik mit den Forderungen einer Inhaltsethik verbindet, über bloßes Theoretisieren hinausstrebt und einen engen Anschluß an das Leben sucht. Es ist Geist des organisch-ethischen Sozialismus, wie er das weite Gebiet des Lebens umgrenzt und ethisch veranschaulicht durch die Ideen des Rechts, des Wohlwollens, des sittlichen Fortschrittes und der inneren Freiheit, auf die er das Rechtsystem, das Verwaltungssystem, das Kultursystem und den Organismus der beseelten Gesellschaft aufbaut. So wirksam diese Leistung in ihren Anregungen und ihrer Zielsetzung für die Lehrerschaft, namentlich aus den Kreisen der Volksschule, bereits geworden ist, wir dürfen uns deshalb aber nicht täuschen. Theoretische Anerkennung dieser Werte fand sich, aber in der wirklichen Praxis offenbarte sich die Kluft zwischen Theorie und Wirklichkeit. Zur rechten Praxis fehlte ihr die Freiheit und Macht. War es doch zuweilen für den Lehrer auf Prüfungen in Preußen gefährlich, wenn er allzu begeistert sich über diese Richtmaße der Ethik aussprach. Man witterte den gefährlichen Demokraten und tat den Gläubigen, der in diesem Zeichen begeistert zu siegen hoffte für das Werk der Volksbildung, mit einer Bemerkung (oft gar über gefährliche Ideologie!) ab.

Täuschen wir uns nicht — wenn es anders wäre, wer müßte alsdann nicht an der Möglichkeit jeder Erziehung überhaupt angesichts des Zusammenbruchs verzweifeln — die Korruption in unseren Schulen und Bildungsstätten war derartig, daß der Mensch des Durchschnittes bedenkenlos hinwegkam über die große Lüge, über den Zwiespalt von Gesinnung und Werk. Und ein Produkt der

Zwiespältigkeit zwischen Ideal und Wirklichkeit war ein sittlich gleichgültiges Dasein. Trotz aller Pädagogik und aller Volksbildungsideale, in dem heidnischen modernen Individualismus war kein wurzelechtes Ethos. Die Idee der Nation, trotz aller Deklamationen, war ihres kosmischen Gehaltes beraubt, der ihr im Zeitalter Fichtes und Hegels eigen war. Sie ward im neunzehnten Jahrhundert eingestellt auf eine materialistische Ideologie der Gesellschaft. Alles Denken war materialistisch, kapitalistisch reguliert. So war (namentlich in Preußen) die Uniformität organisiert, die den nationalen Gedanken künstlich züchtete und umkleidete mit den maßlosen Gesten kasernierten kapitalistischen Geistes. Zur Geistigkeit gehört der Glauben an die Idee. Nun die Idee des zusammengebrochenen Zeitalters war der Dämon Macht, der unsere Wege vorwärtsriß, hinter dessen imperialistischer Maske kein Ethos glühte, dessen erschreckende Fratze Heinrich Mann im „Untertan" dem Zeitalter zur Verzweiflung malte. Kapitalismus war das ungebrochene System der Gesinnung ohne alle Gläubigkeit. Und auf dem Wege nach Macht im rastlosen Laufen nach immer neuen Zielen entschied für alles Tun auch in der Erziehung allein die machtpolitische Einstellung, die Orientierung an Zielen, die vom Standpunkte der Ethik gesehen, den Verzicht auf die Verwirklichung des Guten bedeuteten, die in schmetternder Fanfare herrliche Zeiten verkündigten, auf Kampf und Vernichtung hinausliefen, und die in ihrer Wirkung die Summe der Perversion stiften mußten. Die Idee der Nation, die im System des Kapitalismus endete, die allein die plumpen Gebote animalischer Vitalität, den Kampf ums Dasein verteidigte, führte zum Zusammenbruch, weil sie eine Abkehr war von dem ruhigen und steten Auswirken einer selbst bewußten Kraft, die, sich selbst genug, dem Geist mehr dienen will als dem Mammon, dem nach neuer Macht begierigen Dämon.

Arm und reich, hoch und niedrig, Kapital und Arbeit zu versöhnen, diese Synthese ist Ziel und Aufgabe der neuen Erziehung. Der Abbruch veralteter Formen bedeutet die Befreiung nicht im naturalistischen Sinne. Naturalismus der Erziehung hat eine wesentliche Vorarbeit geleistet. Wir wollen den extremen Individualisten in der Erziehung nicht vergessen, daß sie in Zeiten der Bürokratie hinlenkten zu dem Wissen vom lebendigen Kinde, daß sie den Kampf eröffneten gegen die Schreibstubenherrschaft, die alles vom grünen Tisch aus bis ins kleinste zu regeln suchte. Wir wollen ihnen danken, daß sie in Zeiten der Mechanisierung und Schablonisierung alles Seelischen verkündeten: Persönlichkeit ist die Betätigung der eigenen, natürlichen Individualität. Die Reformer hatten Recht, wenn sie behaupteten, die Pädagogik träte mit falschen Maßstäben an das Kind heran. Nietzsche hat ja in den alten und neuen Tafeln im Zarathustra unbewußt verraten, weshalb die Pädagogik in ihrem breiten Oberflächenwege wesentlich unfruchtbar geblieben ist: „Euer Kinder Land sollt ihr lieben. Diese Liebe sei euer neuer Adel, — das unentdeckte im fernsten Meere! Nach ihm heiße ich eure Regel suchen und suchen! An euren Kindern sollt ihr gutmachen, daß ihr eurer Väter Kinder seid: alles Vergangene sollt ihr so erlösen!" Eurer Kinder

Land heißt doch wohl: die künftige Gestaltung der Gesellschaft sollt ihr lieben. Naturalismus der Reformer kämpfte mit Recht gegen den ganzen Jammer unseres Schülermartyriums, von dem es offenes Geheimnis ist, daß der Drill unserer Schüler auf Charakter und Neigung des Schülers und auf seine besonderen Begabungen keine Rücksichten nahm. Wir kennen den Leidensweg der Einheitsschule unter dem alten Regime und wußten, daß die Verderbtheit zum Himmel schrie, mit der das Tagelöhnerkind in der Volksschule um den besten Wissensstoff doch und doch betrogen wurde, mit der in Spezialpressen die Söhne der Bürokratie und Blutokratie durchs Examen gedrückt wurden, auch wenn sie dumm und faul waren. Die soziale Frage würde mit einem Schlage ihre Erbitterung verlieren, wenn mit der Korruption der Schule aufgeräumt würde. Müßten die Söhne der Blutokratie, wenn sie als dumm und faul erkannt wären, zurück in den Dreck, würden bei einem 70 Millionenvolke (wie dem deutschen) aus allen Gesellschaftsschichten, also auch aus den proletarischen, die Talente ausgelesen und für die leitenden Stellen weitergebildet, wir kämen der Herrschaft der Edlen, einer demokratischen Aristokratie des Geistes näher, und jedes Dorfschulkind trüge „wirklich" Doktorhut, Ministerportefeuille und andere glänzende Dinge in seinem Schultornister. Auf dem Wege des Naturalismus in der Erziehung ist die Synthese einer neuen Zeit nicht zu leisten. Bei den extremen Individualisten der Schulreformer ist freie Geistigkeit und zeugungskräftige Schaffensfreude allein an die unbedingte und „selbstherrliche" Schaffensfreude geknüpft. Den Gefahren einer Mechanisierung des handelnden wie des geistigen Lebens, der Menschen wie der Dinge, sollen alle jene Losungen dienen, die vom Recht und von der Freiheit der Persönlichkeit mit mehr oder weniger begrifflicher Stärke ausgegeben wurden und Bau und Bildung unseres Ichs auf die freie „selbstherrliche" Entwicklung — in der lockersten Umgrenzung dieses Begriffes allein bauten. Es traten alle jene individualisierenden Wertmaximen zur Geltung, die nichts sind als der leidenschaftliche Ausdruck für das Sichemporstrecken der Menschheit, für den Fanatismus des Entwicklungswillens, der gegen die Breite und Tiefe, in der diese Entwicklung stattfindet, völlig blind macht. Man vergißt, daß es nicht auf die absolute Individualität, auf die nur an der Idee ihres eigenen Seins gemessenen Norm eines Individuums ankommt, sondern auf ihre Stellung innerhalb der Kulturlage einer Zeit. Es ist der Weg des egoistischen Individualismus, wenn das Leben zum Selbstzweck wird und darum der Frage nach einem Endzweck enthoben.

Empörung, die alle glücklichen und vornehmen Werte des Lebens verzeichnet, verbiegt und verkehrt, setzt als Ideal des Individuums ein vegetatives Glück, das im höchsten Maße fragwürdig und ungewiß erscheint, weil es im geistigen Sinne doch nur eine Täuschung ist und den Glückszustand des einzelnen Menschen nicht einmal im epikuräischen Sinne verbürgt. Neue höhere Synthesen werden nicht geleistet, wenn die Unabhängigkeit des Individuums von jedem Maß und jeder Regel proklamiert wird. „Natur" oder „Persönlichkeit" oder

„Individualität" bedeuten im Sinne der extremen Individualisten dasselbe. Und das Kind habe das Recht sich in seiner Persönlichkeit auszuleben! Deshalb müsse das Kind Freiheit im Handeln haben, sich von seinen natürlichen Trieben leiten lassen. Sei es doch mit dem Rechte geboren, so zu sein, zu denken, zu fühlen und zu wollen, wie es denkt, fühlt und will. Sein Recht! Das Subjektive sei die allgemeingültige Norm. Da das Kind sein Recht in sich selbst trage, dürfe es in seiner „Persönlichkeit", in seiner persönlichen Eigenart ausleben gemäß seiner eigenen Wertschätzung der Dinge. Rousseau wurde der Prophet der Schulreform. Stets freilich wird er genannt werden als der feine und reife Kenner des Kindes, der das Gewissen aufrüttelte mit seinen Nachweisen, daß eine Kenntnis der Seele des Kindes noch nicht da sei — und überall da besteht seine und der Reformer Empörung zu Recht, wo Seelenschinderei, Vergewaltigung der Kindesseele in den Schulen als Erziehungswerk angesehen wurde und noch wird! Aber seine Impotenz zum Ideal, seine Askese des Willens zum Erziehen! Ein gern von den extremen Individualisten gebrauchtes Bild ist das Gleichnis des Baumes. Danach ist die Kindesnatur vergleichbar dem Wachstum eines Baumes, der ohne den Eingriff des Gärtners sich auswächst. Daher darf kein Erwachsener in das Seelenleben des Kindes beeinflussend eingreifen. Damit wird der Begriff „Entwicklung des Kindes" zur bloßen funktionierenden Natur erniedrigt. Es wird vergessen, daß alle Entwicklung sich vollzieht unter mancherlei Beeinflussungen, Störungen und Kreuzungen, ja, daß eine Entwicklungsreihe die andere vernichten kann. Es wird zudem übersehen, daß der Vergleich mit der Pflanze und ihrem Wachstum nur ein Gleichnis ist und nicht gepreßt werden darf, wie auch Kurt Breysig der unbedingten Geltung dieses Gleichnisses entgegenhält, daß man edle auf wilde Rosen, ja selbst Birnen auf Dornenbüsche pfropfen kann, und daß es nicht einmal gegen die Wahrscheinlichkeit des Wachstums eines Bäumleins spricht, wenn es schon als schwaches Reis gebrochen wurde. [1])

Hier ist tatsächlich die Gefahr nahe, die wie Bruno Bauch dargetan hat[2]), daß sich bei dem Schlagwort „Individualität" nur die Bequemlichkeit eines halt-, grund- und bodenlosen Subjektivismus und Individualismus entweder schamhaft verkappt oder offen genug schamlos breit macht, der nicht besser und sinnvoller ist wie ein abstrakter Uniformismus in Sachen der Erziehung Denn die Individualität in ihrer bloßen Tatsächlichkeit steht wie alles bloß Tatsächliche zunächst noch ganz jenseits von Wert und Unwert.

Weil alles Tatsächliche individuell ist, so hat keines auch in seiner bloßen Individualität etwas vor dem anderen voraus, und es wäre, wenn diese Individualität allein etwas in bezug auf Werthaftigkeit zu besagen hätte, alles gleich wertvoll, das hieße aber auch: gleich wertlos. Erst durch seine Beziehung auf objektive, überindividuelle Werte tun sich für das Individuelle Wertunter-

[1]) Kurt Breysig, Geschichte der Menschheit, S. 54.

[2]) Bruno Bauch, Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften, Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik, 1917, Heft 1.

schiede auf und kann dieses selbst wertvoll werden. Erst durch diese Beziehung erlangt die Individualität seine volle Bedeutung für die Wertgestaltung des konkreten lebendigen Lebens. Von dieser Einstellung aus erhält die Erziehung gerade die eben so schwierige wie große Aufgabe, in dem Objekt der Erziehung die Gesamtheit der individuellen Anlagen so zur Entfaltung zu bringen, daß es die seiner individuellen Anlagen entsprechende Stellung im Gemeinschaftsleben ausfüllt. Die subjektive Individualität, ihr Wertmaß wird bestimmt durch die Leistung, durch die Verantwortlichkeit, also im Wirken für Gemeinschaftsleben. Wie ein gleicher Rechtsanspruch für jedes Individuum auf Entfaltung seiner geistigen Kräfte im Dienste der Gemeinschaft vorhanden ist, nicht nur um seiner bloßen subjektiven und individuellen Wirklichkeit willen, so ist auch damit ihre Beziehung zu objektiven, überindividuellen Werten der Gemeinschaft gegeben. Dort empfängt die Erziehung ihre Aufgabe, die naturalistische Individualität so zu pflegen und zu entwickeln und ihre organische Einheit lebendigen Lebens gegen eine mechanische Uniformität zu schützen.

Man kann eine gewisse historische Parallelität im Begriffe „Entwicklung" bei Nietzsche einerseits, bei den extremen Individualisten unter den Schulreformern andererseits feststellen, wobei freilich nicht gesagt sein soll, daß bei beiden der Gebrauch identisch ist, wie noch dargetan wird. Aber hier und dort: Entwicklung nur als die in einer gegebenen Erscheinung latenten Energien, als das Wirklichwerden dessen, was sie in der Form der Möglichkeit birgt, also ein Aktuellwerden vorhandener Spannkräfte! Auf die Einseitigkeit dieser Auffassung verwies Georg Simmel gelegentlich einer Kritik des Begriffes Entwicklung bei Nietzsche (Simmel, Schopenhauer und Nietzsche, S. 8 u. a. a. O.): „Nicht alle Spannkräfte entwickeln sich! Unzählige bleiben in ihrer Gebundenheit, unzählige werden von Ereignisreihen, die aus anderen Richtungen zufällig auf sie stoßen, gleichsam eingeschluckt, unzählige werden durch mangelnde oder hypertrophische Bedingungen aus der Bahn gebogen, die sie, sich selbst und ihrem eigenen Sinn überlassen, unzweifelhaft nehmen würden. Von natürlicher Entwicklung im eigentlichen Sinne können wir also da sprechen, wo latente Energien mit sehr ausgesprochenen eigenen Direktiven an einem Wesen oder einem Komplex von Wesen vorliegen und ein erheblicher oder entscheidender Teil derselben die Verwirklichung findet, auf die sie objektiv angelegt sind." Weiter betont Simmel, daß in einem dermaßen festgelegten Begriff der Entwicklung ein ungeheurer Optimismus zu Worte kommt. Wird nicht vorausgesetzt, daß die bloße Entwicklung eines gewissen Maßes von Entwicklungsmöglichkeiten schon den Wert der Verwirklichung gewährleistet?

(Schluß folgt.)

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Rousseaus Einfluß auf Goethe in pädagogischer Beziehung

Von Elise Deipser in Lübeck

Goethes Stellungnahme zu methodischen Fragen über Erziehung deutet auf eine gewisse Indifferenz. Von den zahlreichen Stellen, die zum Beweise dienen können, führe ich die Epistel an Schiller aus dem Jahre 1794 an, denn sie gilt nicht nur dem, der durch seine Kunst auf die Menge wirken will, sondern überhaupt dem, der einen erziehenden Einfluß auszuüben gedenkt: „Ganz vergebens strebst du daher durch Schriften des Menschen schon entschiedenen Gang und seine Neigung zu wenden, aber bestärken kannst du ihn wohl in seiner Gesinnung, oder wäre er noch neu, in dieses ihn tauchen und jenes. Sag ich, wie ich es denke, so scheint durchaus mir: Es bildet nur das Leben den Mann und wenig bedeuten die Worte." Ich glaube die genannte Indifferenz so erklären zu können, daß sie Goethes Gesamtanschauung vom Menschen entspringt, die ein Doppeltes in ihm sieht: Ein Bedingtes und ein Unbedingtes. Im 3. Buche Dichtung und Wahrheit heißt es: „Unser Leben ist aus Freiheit und Notwendigkeit zusammengesetzt. Das Was liegt in uns, das Wie hängt selten von uns ab". 1825 lautet eine Äußerung an Eckermann: „So wie wir geboren werden, fängt die Welt an auf uns zu wirken und geht so fort bis ans Ende. Und überall, was können wir unser Eigenes nennen als die Energie, die Kraft und das Wollen." Schon 1780 kannte Goethe diese beiden Elemente in sich und gründete darauf seinen Lebensplan. An Lavater schreibt er am 27. Sept.: „Diese Begierde, die Pyramide meines Daseins, deren Basis mir angegeben und begründet ist, so hoch als möglich in die Luft zu spitzen, überwiegt alles andere und läßt kaum einen Augenblick Vergessen zu." Aus dieser Äußerung geht hervor, mit welch starkem Bewußtsein Goethe lebte. Aus diesem allein könnten wir seine Gesichtspunkte über Erziehung ableiten. Aus diesem werden wir auch darauf zu schließen haben, wie weit Rousseau für Goethe in pädagogischer Hinsicht von Bedeutung gewesen ist.

Wie stand Goethe zur Erscheinung Rousseaus? Ich versuche diese Stellungnahme in zeitlicher Folge darzulegen. In Leipzig stand er insofern unter seinem Einfluß, als er „die mißverstandenen Anregungen Rousseaus" in die Wirklichkeit zu übertragen suchte durch übertriebene körperliche Abhärtung. (Dichtung und Wahrheit. Buch 8). Wie er in Straßburg über ihn dachte sagt Buch 11: „Auch verkannten wir nicht, daß die große und herrliche französische Welt uns manchen Vorteil und Gewinn darbietet, denn Rousseau hat uns wahrhaft zugesagt . . . So war Diderot es denn auch, der wie Rousseau von dem geselligen Leben einen Ekelbegriff verbreitete, eine stille Einleitung zu jenen ungeheuren Weltveränderungen, in welchen alles Bestehende unterzugehen schien. Zu beachten ist, daß Goethe zu Eckermann bemerkt, er habe in Dichtung und Wahrheit nicht genügend hervorgehoben, was seine Bildung den Bewegungen der gleichzeitigen französischen Literatur verdanke. In den Gesprächen sagt er ferner, daß Rousseaus Naturevangelium die Wurzel des Sturmes und Dranges gewesen sei, daß er dem, was stumm und ahnungsvoll im Herzen der Jugend gelegen, Gehalt und Gestalt gegeben habe. In einem Brief vom 19. Januar 1773 bewundert er Rousseaus „Pygmalion" wegen der Wahrheit und Güte des Gefühls, der Treuherzigkeit des Ausdrucks. Sechs Jahre später denkt er in der Schweiz nicht ohne Tränen des ewig Einsamen, der in der Heloise die Plätze mit empfindsamen Wesen bevölkerte. In einem Brief vom 9. Mai 1782 freut er sich über die neue Rousseauausgabe, die ihm geschenkt worden ist, besonders über die Confessions. Sein jugendliches Urteil über Pygmalion widerruft er 1812 (3. Dezember an Zelter.): „Diese Produktion gehört allerdings zu den monstrosen und ist höchst merkwürdig als Symptom der Hauptkrankheit jener Zeit, wo Staat und Sitte, Kunst und Talent mit einem namenlosen

Wesen, das man aber Natur nannte, in einen Brei gerührt werden sollte, ja gerührt und gequirlt ward. Diese Operation soll, hoff ich, mein nächster Band zum Anschaun bringen, denn ward ich nicht auch von dieser Epidemie ergriffen und war sie nicht wohltätig schuld an der Entwicklung meines Wesens, die mir jetzt auf keine andre Weise denkbar ist?" So fühlte er sich als Genie ihm seelisch verwandt, er begeistert sich vorübergehend an seiner Gefühlswelt und an seiner Lehre. Beide betrachtet er später als überwunden, läßt sie aber bestehen als einmalige Notwendigkeiten. Ich habe nun festzustellen, wie weit von einer besonderen Beeinflussung in pädagogischer Hinsicht gesprochen werden kann.

Ich lege zuerst Rousseaus Pädagogik dar nach folgenden Gesichtspunkten: Rousseaus Erziehung durch die Natur, Rousseaus Erziehung zur Natur, Rousseaus Erziehungsideal im Hinblick auf Gesellschaft, Staat und Familie.

Emil, Buch 1 heißt es: „Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und unserer Organe ist die Erziehung der Natur." Buch 4: „Wesen aller Wesen, ich bin, weil du bist. Diese Regeln entnehme ich nicht den Prinzipien einer erhabenen Philosophie, sondern finde sie im Grunde meines Herzens mit unauslöschlichen Zügen von der Natur eingegraben . . ." „Wer sich vom Gewissen leiten läßt, gehorcht der Natur und braucht nicht zu befürchten sich zu verirren . . ." „Ein einziges Buch liegt offen vor aller Augen: das der Natur. Niemand ist zu entschuldigen, der in demselben nicht liest . . ." „Die bloßen Einsichten der Vernunft in die Natur" können uns nicht weiter als bis zur natürlichen Religion führen." Als Bildnerin unserer körperlichen Anlagen sowie unserer geistigen ist also die Natur Erzieherin des ganzen Menschen. Die Natur setzt uns in Beziehung zu einem über uns stehenden Wesen. Sie ist unabhängig von der Philosophie. Sie ist unser gutes Gewissen. Sie ist die erschaffene Welt, in welcher wir zu lesen haben. Sie erweckt in uns religiöse Erkenntnis. Die Erziehung durch die Natur ist also freie Entwicklung unserer Kräfte, Betrachtung des Erschaffenen, Ahnung eines höheren Wesens auf Grund dieser Betrachtung, dieselbe Ahnung auf Grund einer höheren Natur in uns, sie ist daher Vermittlerin der Religion und Gesetz der Sittlichkeit. Rousseaus Begriff der Erziehung durch Natur ist also eine Vereinigung von Elementen, welche dazu dienen, die Enthaltung des Menschen nach jeder Richtung zu veranlassen.

Natur ist aber auch Erziehungsziel. Emil 1: „Ziel der Erziehung ist Natur. In ihr muß die Erziehung durch Menschen und Dinge führen . . ." „In der natürlichen Ordnung sollen wir vor allem Mensch sein . . ." Buch 2: „Nur im primitiven Zustande stehen Wollen und Können im richtigen Gleichgewicht." Buch 3: „Das Glück des Naturmenschen ist ebenso einfach wie sein Leben. Es besteht in Gesundheit, Freiheit, Besitz des Notwendigen, mit einem Wort im Freisein vom Leiden . . ." „Das erste Gesetz der Natur ist die Selbsterhaltung. Unsere Leidenschaften dienen als Hauptzweck unserer Erziehung. Der Versuch sie auszurotten hieße die Natur meistern. Buch 4: „Bei dem Wunsch, einen Naturmenschen zu bilden, handelt es sich nicht darum einen Wilden aus ihm zu machen und ihm in die Tiefen der Wälder zu verweisen, sondern es genügt, daß er sich im gesellschaftlichen Strudel weder durch die Leidenschaften noch durch die Vorurteile der Menge mit fortreißen läßt, daß er mit eigenen Augen sieht, mit eigenem Herzen fühlt, daß er sich unter die Herrschaft keiner Autorität als die seiner Vernunft beugt. Der höchste Gesichtspunkt für Rousseaus Ideal ist also Natur. Die Umgebung dient nur dazu, sie zu erreichen. Ist sie erreicht; dann sind wir Menschen natürlicher Ordnung, d. h. Menschen. Für Rousseau: Wir sind nicht bloß Glieder des Staates, der unsere Natur erstickt, ohne Ersatz zu bieten. Rousseaus Naturmensch ist zunächst derjenige, der alles hat, was er zu seiner bloßen Erhaltung braucht. Er soll frei sein vom Leiden. Nichts über das bloß Gegebene Hinausgehende wird gesetzt, Rousseau bleibt in den Grenzen der Negativität. Diese Negativität ist der Standpunkt der beiden Discours. Da Rousseau aber im Emil ein Erziehungswerk schaffen wollte, mußte er die Grenzen verschieben. Er stellt seinen Naturmenschen in die Gesellschaft ein. Das Verhältnis aber, das er ihn zur Gesellschaft gewinnen läßt, ist wieder negativ. Er läßt ihn seine Fähigkeiten zur Abwehr jeder falschen Autorität gebrauchen, die die Gesellschaft über ihn verhängen könnte.

Mit der letzten Betrachtung kommen wir auf Rousseaus Verhältnis zu Kirche und Staat. Der Plan des Emil beruht auf einem Konflikt zwischen dem Glück des natürlichen Menschen erster Art und zweiter Art. Obwohl der natürliche Mensch zweiter Art nur unter Menschen entstehen kann, so sind doch die Bedingungen zur Erziehung gesamtheitsfeindlich. Rousseau geht sofort davon aus, daß die sozialen Verhältnisse die Natur des Menschen ersticken, ohne ihm Ersatz zu bieten. Der Mensch könne in der bürgerlichen Ordnung weder Mensch noch Bürger sein, denn beide Ideale decken sich nicht im gegenwärtigen Staatswesen. Dennoch gibt R. die Möglichkeit einer öffentlichen Erziehung zu. Er hält die in Platos Staat für die vollkommenste. Er hält eine gleiche in Frankreich für undenkbar, weil der Begriff Vaterland nicht mehr vorhanden sei. Die öffentlichen Erziehungsanstalten erkennt er nicht an. Die gesellschaftliche Erziehung aber hält er für unhaltbar, weil sie kein einheitliches Ziel verfolge, weder das der Gesamtheit noch das des einzelnen. Der Widerspruch zwischen beiden bleibe im Menschen. Nur in der häuslichen oder natürlichen Erziehung könne der natürliche Mensch entwickelt werden. Dann könne vielleicht der Widerspruch gelöst werden, in dem beide Ideale zu einem vereint werden. Mit diesem Ideal hängt der Erziehungsgang des Kindes zusammen. Ursprünglich wolle das Kind weder das Gute noch das Böse, sondern es wolle handeln. Handeln aber sei Ausfluß des Stärkebewußtseins. Daher die Bemerkung: „Wer alles könnte, würde niemals Böses tun". Oder: „Der wahrhaft freie Mensch will nur, was er kann, und tut, was ihm gefällt". Daher darf er von der Natur, d. h. von den Dingen beeinflußt werden. Diese Abhängigkeit widerspricht also der Freiheit nicht. Abhängigkeit entsteht nur aus menschlichen Beziehungen. Das Kind soll aber noch nicht Mensch sein, sondern ein Kind, d. h. ein Wesen ohne Beziehungen zu Menschen, mit keiner andern Kenntnis als der der Dinge, im Selbstgenuß seines Daseins sich freuend. Erst mit dem fünfzehnten Jahre beginnen moralische Beziehungen für Emil, denn erst jetzt beginnt er sein eigenes Wesen im moralischen Sinne wahrzunehmen. Mit dem Bekenntnis des Vikars wird er in die Religion eingeführt. Er kann die Religion wählen, welche er will, ohne Rücksicht auf die Gesellschaft. Daß R. im Grunde die Aufrechterhaltung der Gesellschaft befürwortet, dafür zeugt seine Idee über die Familie. In ihr wurzelt die Gesellschaft, sie ist daher zuerst der Reform bedürftig. In der Héloïse hat er das Bild einer Familie nach seinem Ideal gezeichnet. Dieses Bild trägt insofern den Zug der Abgeschlossenheit gegen die Gesellschaft, als diese Familie den Mittelpunkt eines ganz begrenzten Kreises bildet. Es wächst über diesen Rahmen hinaus, indem jeder durch die Art seiner Tätigkeit einen allgemeinen Nutzen verbreitet.

Ich versuche im folgenden darzulegen, wie weit Rousseaus pädagogischer Einfluß auf Goethe geht, indem ich Goethes pädagogische Ideen nach denselben Gesichtspunkten biete.

Auch Goethes Gedankenelemente durchzieht der Naturbegriff. Der Überdruß an französischer Literatur verleitet ihn und seine Genossen „sich der rohen Natur wenigstens versuchsweise hinzugeben". (Dichtung und Wahrheit 11. Buch.) Dann läutert Shakespeare ihren Naturbegriff. In Straßburg hält Goethe 1770 die Rede zum Shakespearetag, in der es heißt: „Natur, Natur, nichts so Natur wie Shakespeares Menschen . . . was wir bös nennen, ist nur die andere Seele vom Guten, die so notwendig zu seiner Existenz und in das Ganze gehört als Zona torrida brennen und Lappland einfrieren muß, daß es einen gemäßigten Himmelsstrich gebe." Goethe spricht in seiner Lebensbeschreibung die eigene Kritik über jene jugendliche, noch unklare Naturbegeisterung aus. Buffon mochte von der Natur so wenig wissen als wir, denn indem er einige allgemeine Begriffe hingepfahlt, verläßt er sie sogleich, um dasjenige, was höher als die Natur oder als höhere Natur in der Natur erscheint . . . zur materiellen, schweren . . . zu verwandeln. (Buch 11, über das Système de la Nature). Im Satyros 1773 zeigt Goethe bereits, wie er das falsche Naturmenschentum überwunden hat. Über dies Werk schreibt Goethe am 11. Mai 1812 an Zelter: Er (Satyros) fällt mir ein, da eben ganz gleichzeitig mit diesem Prometheus in der Erinnerung vor mir aufsteht . . . Ich enthalte mich aller Vergleichung, nur bemerke, daß auch ein wichtiger Teil des Faust in diese Zeit fällt". In diesen Zeilen weist

Goethe auf die Stellen im Satyros, welche die Tragik des Zuvielwollens, der zu starken Kraft zum Ausdruck bringen, z. B.: Gott ist Gott und ich bin ich. So finden wir die Verbindung von Prometheus und Faust, und dann haben wir als Ergebnis festzuhalten, daß früh schon in den Naturmenschen Goethes sich ein Zug mischt, den R. entbehrt: Der Drang zur Tat. Dieser liegt auch im „Wanderer" 1772 angedeutet. Die Natur tritt dem Dichter in Frau, Knabe und Hütte entgegen, die Kunst in den Trümmern antiker Säulen. Hier wird die Tradition, mit der R. gebrochen hat, als notwendiger Teil der Menschenbildung aufgenommen. Ich erwähne ein Distichon Goethes an Schiller, indem er in Hinblick auf die Erziehung von dessen Söhnen sagt: „Ehren läßt du sie das Vergangene und schätzen vor allem jeglichen Tages Wert und in dem Neuen der Vorzeit." Im „Wanderer" werden an das Kind die Worte gerichtet: „Du, geboren über Resten heiliger Vergangenheit, ruh ihr Geist auf Dir, welchen der umschwebt, wird im Götterselbstgefühl jedes Tags genießen." Zeigt schon das große Glücksbewußtsein bei Goethe einen aktiveren Charakter als bei R., indem es an das Geschehen der Vergangenheit anknüpft, so scheint mir das Menschenideal, das Goethe angesichts des Kindes bildet, über das R.'s hinauszugehn, das sich auf die sich selbst genügende Harmonie eines möglichst einfachen Daseins beschränkt. „Und welkt die Blütenhülle weg, dann steig aus deinem Busen die volle Frucht und reife der Sonn entgegen." Die Natur als Ziel ist hier geschwunden. Sie ist sogar die Feindin des menschlichen Kunstwerks. „Schätzest du so, Natur, deines Meisterstücks Meisterstück? Unempfindlich zertrümmerst du dein Heiligtum? Säest Disteln drein?" In ein klares Verhältnis zueinander treten die Begriffe Natur—Kunst, in dem Sonett von 1807 „Natur und Kunst". Beide stehen hier als Unendlichkeitsdrang und begrenzender Wille einander gegenüber und stellen, sich gegenseitig bedingend, die höchsten Formen menschlichen Strebens dar. Wanderjahre II, 1: „Die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte. Dieses zu entwickeln ist unsere Pflicht. Aber eins bringt niemand mit auf die Welt und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei: Ehrfurcht." Für Goethe ist Natur also nicht das letzte Moment in der Erziehung, Ich werde noch genauer darüber sprechen. Anderseits bedeutet sie ihm hohes Ziel. Lehrjahre 8: „Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eigenem Wege irre gehn, sind mir lieber als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln. Jene finden den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäß ist." Dichtung und Wahrheit Buch 4: „Der Mensch mag sich wenden, wohin er will, er mag unternehmen, was es auch sei, stets wird er auf den Weg wieder zurückkehren, den ihm die Natur einmal vorgezeichnet hat." Nach den genannten Äußerungen scheint eine Übereinstimmung des Naturbegriffs bei R. und Goethe vorzuliegen. Die Frage ist zu beantworten, ob diese Übereinstimmung auf einer Abhängigkeit beruht. Der deutschen Literatur damaliger Zeit war die Anwendung des Naturbegriffes nicht fremd, ehe R.s Schriften erschienen. Hallers „Alpen" 1728 preisen bereits die Rückkehr zur Natur. Ewald von Kleists „Frühling" 1749 ist geradezu ein Loblied auf das Naturleben. R. war derjenige, der auf diesen Begriff in schwungvoller, oft dichterischer Form im Tone eines Verkünders, welcher das Programmatische streift, sein neues Lebensideal zurückführte. Daß „Emil" einen besonderen Eindruck auf den jungen Goethe machte, bezeugt ein Brief von 1769, in dem er R. auf Grund dieses Werkes in eine Reihe mit Lessing und Voltaire stellt: „Emil bleibt Emil und wenn der Pastor zu Berlin verrückt würde, und kein Abbé wird den Origines verkleinern." „Die Richtung meines Dichtens neigte sich nunmehr gänzlich zum Natürlichen, zum Wahren," berichtet er aus der Leipziger Zeit im 7. Buche D. und W. Es handelt sich um den Gegensatz in den ersten galanten Liedern. Behrisch hatte ihn gelehrt die Leipziger Gesellschaft kritisch zu betrachten, und er wird nur deutlicher die Berechtigung seiner Eigenart gefühlt haben gegenüber denen, die sein Wesen nicht ohne weiteres dulden wollten. Ich neige zu der Ansicht, daß Goethe zu der Zeit, da er „Emil" kennen lernte, durch bereits vorhandene Strömungen in der Literatur (Breitingers „kritische Dichtkunst", die der Poesie Nachahmung der Natur empfiehlt, war bereits 1740 erschienen) sowie kraft eigener Erfahrung dem zutrieb, was Natur bedeutete und

daß R. nur insofern eine Rolle spielt, als er durch die Gewalt seines Ausdrucks ihn zur Begeisterung drängte für eine Sache, die er an sich selbst erlebt hatte. Rousseausche Formulierung scheint er zu gebrauchen, wenn er aus Leipzig schreibt (12. Okt. 67): „Plusque les moeurs se raffinent, plus les hommes se paravent". Die Straßburger Zeit läßt uns verfolgen, wie Goethe nach der angedeuteten Richtung von andern Einflüssen bestärkt wird. Sie gehen aus von Herder. Allerdings stand Herders Jugend auch unter dem Zeichen R.'s. Im Reisejournal schreibt er: „Ich will den menschlich wilden Emil zum Nationalkind Livlands machen." Aber frühe hatte bei ihm die Kritik eingesetzt. Schon im Torso 1768 spricht er von der Eitelkeit R's, der um jeden Preis ein Schriftsteller sein möchte. In den „Kritischen Wäldern" 69 fällt die Bemerkung: „R. mag untersuchen, wann der Mensch aus einem vierfüßigen Tiere ein aufrechtgehender Mensch geworden ist." In Straßburg war Herder Shakespeare-jünger, ebenso Goethe, dessen Sh. Rede ich schon erwähnte. D. u. W. 11: „Will jemand unmittelbar erfahren, was damals in dieser lebendigen Gesellschaft gedacht, gesprochen und verhandelt wurde, der lese den Aufsatz Herders über Shakespeare, ferner Lenzens Anmerkungen über das Theater." Shakespeare ist es, der das junge Geschlecht beherrscht, in deutlicherer Weise als R. Wir verstehen, warum. Sh. hatte Gestalten geschaffen, in denen mächtig zum Ausdruck kam, was R. nur als Begriffe angedeutet hatte. Daher diente R. nur als Anregung zu einer Wirkung, die stärker war als die seinige. Daher konnte Goethe in der Rede sagen: „Natur, Natur, nichts so Natur als Shakespeares Menschen." Ich gebe zu, daß die Form dieses Ausrufs noch an R. erinnert, doch sie wird auf einen größeren Inhalt angewandt. Dieselbe Beobachtung machen wir in dem Aufsatz „von deutscher Baukunst" 1772: Drum erzieht den Genius meist die Natur, weil ihr Pädagogen ihm nimmer den mannigfaltigen Schauplatz erkünsteln könnt, stets im gegenwärtigen Maß seiner Kräfte zu handeln und zu genießen. Ich schließe die Betrachtung über den Naturbegriff Goethes hinsichtlich eines menschheitlichen Zieles mit der Annahme, daß R. das bereits Vorhandene nur formal erhöhte. Die Unterschiede, die zwischen den Anschauungen beider zutage treten, stützen die Annahme.

R's Naturmensch erster Art ist der von Kultur gelöste, der, den keine andern Beziehungen als solche rein natürlicher Art an Menschen binden, der, der in völliger Freiheit seinem natürlichen Wohlbefinden lebt. Siehe „Discours sur les sciences et les arts" und „Discours sur l'inégalité des hommes". Bei Goethe besteht allerdings auch ein Menschenbegriff, dessen Wesen Schrankenlosigkeit ist. Götz, Prometheus, Faust vertreten ihn. Sie alle gehen an einem Freiheitsdrang zugrunde. Nur äußert sich dieser Freiheitsdrang nicht in Sehnsucht nach einem Zustande, sondern in einem Willen zum Schaffen. Diesem unendlichen Willen wird vom reifen Goethe eine Grenze gesetzt durch Ehrfurcht. Ich erinnere an das Wort der Wanderjahre. Ehrfurcht wird von den Zöglingen gefordert vor der Erde, vor den Menschen und vor dem Himmel, Ehrfurcht also nicht nur vor den Beziehungen, die über unser Begreifen hinausgehen, sondern ebenso vor den Beziehungen zu allem Gegebenen. In diesen schreibt die Kunst als das Gesetz der Vervollkommnung den Menschen vor, sich über seine Natur hinauszuentwickeln. Ich denke an das Sonett. Zu dem Naturmenschen R.s zweiter Art hat Goethe kein Verhältnis. Dieser soll ja nicht mehr sein als „frei vom Leiden". Goethe legt zwar noch an den Begriff seines menschheitlichen Ideals den Maßstab „Natur". Sie ist aber bei ihm nicht ein Ruhendes, sondern ein sich Entwickelndes. Wanderjahre III, 4 heißt es: „Eigentlich hängt soviel Unnützes um uns herum, aus Gewohnheit, Neigung, Zerstreuung und Willkür ein Lumpenmantel zusammengespettelt. Was die Natur mit uns gewollt, das Vorzüglichste, was sie in uns gelegt, können wir deshalb weder finden noch ausüben." Hiernach muß die Natur des Menschen erst entdeckt werden durch Abwendung alles dessen, was zufällig uns beeinflußt. Das Element der Entwicklung aber bedingt die Gesellschaft. Goethes Verhältnis zu ihr ist daher positiv. In der Rezension von Johanna Schopenhauers Roman „Gabriele" sagt er: Erziehung heißt: Die Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besonderen Kreisen existieren kann. Der Roman hingegen stellt das Un-

bedingte als das Interessanteste vor, gerade das grenzenlose Streben, was aus der menschlichen Gesellschaft, was uns aus der Welt treibt . . ., unbedingte Leidenschaft, für die dann bei unübersteiglichen Hindernissen nur Befriedigung im Verzweifeln bleibt, Ruhe nur im Tod." Die Erziehung bei Goethe gründet sich also auf Gesellschaft. Diese wird bei R. nur als Zugeständnis behandelt. Goethe sieht also auch im Staat nicht den Feind freier Entwicklung, und seine Ansichten über staatliche Obrigkeit unterscheiden sich bereits in der Straßburger Zeit von denen R.s. Meisner (Goethe als Jurist, 1885) behauptet, daß Goethe schon damals den staatsrechtlichen Theorien R.s gegenüber sich ablehnend verhalten habe. Aus dem Gesellschaftsvertrag IV, 8 führt er die Stelle an: „Die Glaubenssätze der Religion gehen den Staat nur insoweit an, als sie sich auf den sittlichen Wandel und die Pflichten der Bekenner gegen andere beziehen. Es gibt also ein rein bürgerliches Glaubensbekenntnis. Dieselbe Ansicht habe Goethe in These 43 seiner Dissertation, aber er stütze sie nicht auf die Theorie des Gesellschaftsvertrages, sondern „auf die erhabene Aufgabe des Staates als der über den Parteien stehenden Friedensmacht". Goethe hat also vom Staatsbegriff eine höhere Auffassung. Er gründet ihn nicht auf eine Theorie, sondern auf Notwendigkeit der Ordnung. Sprüche in Prosa 65, 66: „Recht dem einzelnen, Polizei der Gesamtheit." So knüpft er an seine eigene leitende Tätigkeit den Gedanken der Förderung. Er verbindet mit dem Begriff der Obrigkeit den der einmal erfolgten Berechtigung dieser Würde. Nach den Tagen von Jena bei der Wiedervereinigung der herzoglichen Familie dichtet er zur Begrüßung: „Nicht der König hat das Vorrecht, allen ist's verliehen, wer das Rechte kann, der soll es wollen, wer das Rechte will, der soll es können. Und ein jeder kanns, der sich bescheidet, Schöpfer seines Glücks zu sein im kleinen. Und so grüße jedes Land den Fürsten, jede Stadt den Ältesten, der Haushalt grüße seinen Herrn und Vater . . . als die Meister zu erbauen oder hinzustellen." Eine Grundpflicht des Wanderbundes ist: „alle Regierungsformen gelten zu lassen und da sie sämtlich eine zweckmäßige Tätigkeit fordern und befördern, innerhalb einer jeden uns, auf wie lange es auch sei, nach ihrem Willen und Wunsch zu bemühen". Der Staat ist also Mittel für die Gesellschaft, er gibt ihr die Form. Die Gesellschaft auch, nicht die Familie, bildet den Zweck in Wilhelm Meister. V, 3: „Daß ich dirs mit einem Worte sage: mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht." Wilhelm trennt sich von Natalie, um zu wandern. Zu Emil sagt der Erzieher: Bevor du in der bürgerlichen Gesellschaft einen Platz behaupten willst, so lerne dieselbe erst kennen, lerne beurteilen, welche Stellung in derselben für dich sich eignet." Gregorovius (W. Meister in seinen sozialistischen Elementen) hebt mit Recht das Vorhandensein des Wandermotivs bei Goethe und R. hervor, nur liegt dieses Motiv zu sehr in Goethes Erfahrenheit begründet, als daß es auf R. zurückgeführt werden müßte. Wie verschieden ist überhaupt der menschliche Entwicklungsgang in Goethes Roman von dem bei R.! Emil erlebt in sich keinen Konflikt, den ein Streben nach uneingeschränkter, nur sich selbst dienender Ausbildung und die Erkenntnis der erforderlichen Selbstbeschränkung veranlaßt. Er will nur frei bleiben, und um das zu können, wählt er den Beruf des Landwirtes. Sein Lehrer deutet ihm allerdings an, daß moralisches Glück nur denkbar sei in der Gemeinschaft, wo der Triumph der Tugend sich bewähren müsse. Er erinnert ihn daran, daß der Römer vom Pfluge zum Konsulat gegangen sei, aber ihm ist es nicht ernst damit. Er fügt sofort an, daß unter den heutigen verdorbenen Umständen ein gewissenhafter Beamter nicht lange geduldet werde, daß er also bald zu seiner Einsamkeit zurückkehren könne. Während Wilhelms Wanderung nach dem Gesichtspunkt seiner Entwicklung geschildert wird, finden wir im Emil Auseinandersetzungen über die beste Art zu reisen, die Reise selbst aber wird nur theoretisch erörtert. Die Entwicklung in R.s Roman strebt der Familie zu und verbreitet sich ungünstig. Wilhelm endet am Ziel einer gesellschaftlichen Stellung. Wanderjahre III, 4: „Denn Gesellschaft bleibt eines Mannes höchstes Bedürfnis. Alle brauchbaren Menschen sollten in Bezug untereinander stehn." Schon das Vorhandensein der pädagogischen Provinz weist auf einen durchgreifenden Unterschied. Sie ist bedingt durch Gemeinschaft. Emils Erziehung ist abgesondert. Ziel jener aber ist Zusammenwirken aller. Emil wird auf ein Ähnliches hingewiesen, aber seine Erziehung verläuft ohne tatsächliche

Berührung mit Gleichaltrigen. Während wir Emils Unterrichtsplan erfahren, wohnt Wilhelm keiner Lehrstunde bei, doch wird er durch die Abteilungen der Künste geführt. An ihnen lernen Talent und Genie sich strengen Gesetzen fügen und sich erziehen. Goethes ganze Lebensanschauung ist von dieser Seite aus zu begreifen. Er will sicher nicht nur Künstler heranbilden, aber an ihnen will er angehende Lebenskünstler darstellen. Bei R. fällt die Ausübung der Kunst fort und mit ihr das Element jener höheren Lebensführung, die das Erzeugnis einer fortgesetzten Schulung ist. Schon was die Erziehung des Kindes betrifft, so denkt er nicht über den Nützlichkeitsgrundsatz hinaus, Freiheit läßt er dem Zögling, damit er aus seinen Fehlern Folgen ziehe und sich zur Besserung zwinge. Nur wird dieses System nicht auf die gesamte Ausbildung Emils übertragen, spielt diese doch nur eine untergeordnete Rolle und ist nicht bereits Wesensausdruck wie bei Goethe, der die Neigungen des Werdenden erwartet, um gegebenenfalls einer starken Eigenart zum Durchbruch zu verhelfen. Ihm ist es wichtig, daß der Mensch sich selbst finde, um ein eigenes Lebenswerk zu gestalten. R. läßt die Hinneigung zu unendlicher Freiheit durchblicken, gibt ihr aber nicht vollendete Folgerung wie Goethe, der 1820 noch äußert: „Weil nun die Tat überall entscheidend ist, so kann aus einem tätigen Irrtum etwas Treffliches entstehen, weil die Wirkung jedes Getanen ins Unendliche reicht.“ Wir finden also Rousseau in Wilhelm Meister nicht wieder, wollen auch von der Übereinstimmung weniger Einzelstellen (Lesenlernen und Abneigung gegen das Theater als Jugendbildung) absehen, da sie ohne Zwang und Belang ist. Goethes Werk ist Herzenserzeugnis. Aus Italien schreibt er (2. Okt. 1786): „Ich habe Gelegenheit gehabt über mich selbst und andere, über Welt und Geschichte viel nachzudenken, wovon ich manches Gute, wenngleich nicht Neue auf meine Art mitteilen werde. Zuletzt wird alles im Wilhelm gefaßt und geschlossen.“ Der Plan der Wanderjahre liegt nach R. M. Meyer in der später getilgten Stelle des ersten Teils, wo Goethe hinweist „auf den hohen Sinn des Entsagens, durch welches der eigentliche Eintritt ins Leben erst denkbar wird.“ Dieser Gedanke ist nicht nur in Wilhelm zur Darstellung gebracht, er kehrt auch in Faust deutlich wieder und ist ein Motiv anderer Werke.

Das Werk, das am ehesten an R. erinnern könnte, wäre ja „Werthers Leiden“. Das gleiche Grundmotiv aber ist in beiden Fällen derartig verschieden ausgestaltet, daß zufällige Anklänge nicht als begründend angeführt werden können. Die Komposition bei R. ist lehrhaft, bei Goethe könnte man das Gegenteil sagen. Julie ist Vorbild, Lotte reiner Gegenstand.

Die Bezeichnung Tendenzroman könnte vielleicht auf die „Wahlverwandtschaften“ angewandt werden. 1827 sagte Goethe zu Eckermann: „Das einzige Produkt von größerem Umfange, bei denen er sich bewußt sei, nach Darstellung einer durchgreifenden Idee gearbeitet zu haben.“ Diese Idee ist, wie er 1809 zu Riemer sagt: „Das Sinnliche wird durch das Schicksal bestraft, das heißt durch die sittliche Natur, die sich durch den Tod ihre Freiheit salviert.“ Eine Parallele zu R.s Héloise läßt sich allerdings ziehen. Als Erzeugnis aber möchte ich den Roman in Goethes eigenem Erleben an sich und seiner Zeit wurzeln lassen, wie Walzel auch ausführt (Jahrb. 27). In diese Zeit fällt eben R.s Werk mit hinein. Als Ottilie schlechte Zeugnisse bringt, fällt die Bemerkung: „Die Fähigkeiten müssen Fertigkeiten werden, dies ist der Zweck aller Erziehung, dies die laute und deutliche Absicht der Eltern und Vorgesetzten. Der Zwiespalt, in den hier Goethe Individuum und Gesamtheit geraten läßt, ist auch bei R. vorhanden. Emil II, Schluß: „Wenn er nichts auswendig weiß, so weiß er viel aus Erfahrung . . ., sein Verstand liegt ihm nicht auf der Zunge, sondern im Kopfe, er besitzt weniger Gedächtnis als Urteil.“ R. wiederholt sich vielleicht auch in der Ansicht Mittlers, der behauptet, daß nichts in der Erziehung der Völker und Kinder ungeschickter und barbarischer sei als Verbote. „Ich mag lieber in meinem Kreise Fehler und Gebrechen solange dulden, bis ich die entgegengesetzte Tugend gebieten kann, als daß ich den Fehler los würde und nichts Rechtes an seiner Stelle sähe. Der Mensch tut recht gern das Gute, das Zweckmäßige, wenn er nur dazu kommen kann. Er tut es, damit er was zu tun hat.“ Diese Auffassung der Tätigkeit als nötige Kraftäußerung des gesund veranlagten Menschen dürfte als Übereinstimmung mit R.

gelten. — Die oft zitierte Stelle aus „Götz", welche die mechanische Unterrichtsweise lächerlich macht: „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt" dürfte auf Goethes eigenste Kindheitserfahrung zurückzuführen sein. Er mußte Erdkunde nach eingeprägten Reimen gedächtnismäßig lernen (D. u. W. I). Die Diesseitsfreudigkeit im Erziehungsideal der Elisabeth kann ein Vorbild in Goethes Mutter gehabt haben, obwohl nicht geleugnet werden soll, daß das folgende Gespräch aus dem „Urgötz" für die Sturm- und Drangzeit und infolgedessen für die Nachwirkung Rousseaus kennzeichnend ist. „Elisabeth: Ihr macht das Kind von Zeit zu Zeit zum Pfaffen, die Wohltätigkeit ist eine endliche Tugend, aber sie ist nur das Vorrecht starker Seelen. — Maria: Schwester, Schwester, Ihr erzieht keine Kinder dem Himmel. — E.: Wären sie nur für die Welt erzogen, daß sie sich hier rührten, drüben wird's ihnen nicht fehlen. — M.: Wie aber, wenn dieses Rühren hier dem ewigen Glück entgegenstünde? — E.: So gib der Natur Opium ein, bete die Sonne darin weg, daß ein ewig unwirksamer Winter bliebe." Dasselbe Streben nach freier Betätigung eigner Kräfte stellt sich in Bruder Martin dar. Sein Gegenstück wäre Obarius, der das Corpus iuris für ausschlaggebender hält als alle Erfahrung. Die höheren Vertreter dieser Typen sind Faust und Wagner. Ich bemerkte schon, daß Götz, Prometheus und Faust insofern sich von R. entfernen, als sie an einem Tatendrang zugrunde gehen. Ich komme hier darauf zurück. Götz hat sein Leben für Recht und Freiheit eingesetzt und durch diese Tragik, die aus einem positiven Streben entsteht, wächst er über R.s Menschenideal hinaus. In noch weit höherem Maße gilt das von Faust. Zunächst opponiert er allerdings wie R. gegen die Tradition und verherrlicht das ursprüngliche Ich. Er gibt der Stimme eines schrankenlosen Lebensdranges nach, sich losreißend von den Anhaltspunkten des Herkommens, um endlich auf dem Grunde reifsten Bewußtseins seine Kraft in den Dienst der Menschheit zu stellen.

Ich fasse meine Betrachtungen dahin zusammen, daß Goethe nur insofern ein Schüler Rousseaus genannt werden kann, als seine eigenen Grundanschauungen vom Menschentum nach einigen Richtungen von dieser Seite aus einen so starken Widerhall fanden, daß sie nur kräftiger sich Ausdruck schafften, als es vielleicht sonst geschehen wäre

---

Die Tagung „entschiedener Schulreformer" in Berlin

(4. und 5. Oktober 1919)

Von Willibald Klatt in Berlin-Steglitz

Wie tief die Pädagogik mit der Politik zusammenhängt, das kann man besonders jetzt, in einer Zeit starker politischer Erregung, merken. Schon der Krieg hat uns trotz aller äußeren Not eine Fülle pädagogischer Anregungen, Forderungen und Entwürfe gebracht; die Revolution aber sucht geradezu ihre wichtigste Zukunftsstütze in der Pädagogik, weil sie — nach dem Satze: „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft" — der Sicherung ihrer Errungenschaften erst dann gewiß zu sein hoffen kann, wenn eine völlige Neugestaltung des gesamten deutschen Geistes gelingt, die sich natürlich erst in der jetzt heranwachsenden Jugend gründlich und allseitig vollziehen könnte.

Wenn ich im folgenden über eine Tagung entschiedener Schulreformer kritisch berichten will, so muß ich also das Recht für mich in Anspruch nehmen, die politischen Gesichtspunkte ebenso stark zu berücksichtigen, wie es jene selbst getan haben; ich muß zeigen dürfen, wie weit ihre Beurteilung der Geschichte von der bisher überwiegend giltigen abweicht und warum ich ihre darauf gebauten Zukunftspläne und Forderungen großenteils abzulehnen genötigt bin. Das wird mich, hoffe ich, nicht hindern, die wertvollen Gedanken und die zukunftsträchtigen Bestrebungen, die zweifellos in Fülle vorhanden sind, anzuerkennen.

Der Grundton aller Urteile, aller Klagen und Anklagen, die aus dem Munde der Vortragenden und vieler Erörterungsredner erklangen, war zweifellos der: der Geist, der das deutsche Volk vor der Revolution und besonders in der Kriegszeit be-

herrscht hat, ist die Ursache des Zusammenbruches; und zwar sind die Kennzeichen dieses Geistes Chauvinismus, Militarismus, Imperialismus und Byzantinismus. Es fehlte, so hieß es dort, jede Neigung zur friedlichen Verständigung mit den andern Völkern der Welt, es fehlte ebenso jedes Verständnis für die wahren Wünsche und Bedürfnisse des eigenen Volkes. Eine herrschende Kriegerkaste, unterstützt von der am Kriege geschäftlich beteiligten Großindustrie, wußte die öffentliche Meinung zu fälschen oder zu vergewaltigen. Die herrschenden Kreise erzwangen auch in der öffentlichen Schulerziehung eine den wissenschaftlichen Ergebnissen hohnsprechende Fälschung der Geschichte, um der Jugend einen stets reizbaren Patriotismus, eine ungerechtfertigte Liebe zum Herrscherhause, eine alldeutsche Kriegsbegeisterung anzuerziehen. Die Schule — und im Bunde mit ihr die Kirche — diente also nur der künstlichen Erhaltung eines Geisteszustandes, der sich vor den wahren bewegenden Kräften des geschichtlichen Werdens nicht mehr rechtfertigen ließ. Diese Kräfte nämlich sind überwiegend wirtschaftlicher Art; und da der wirtschaftliche Aufstieg der Völker nur im friedlichen Zusammenwirken möglich ist, das durch kapitalistisch-imperialistische Bestrebungen gehemmt wird, so muß die Zukunftserziehung darauf ausgehen, die nationalen Schranken zu beseitigen, die kapitalistische Weltordnung zu zertrümmern und alle Bestrebungen lahm zu legen, die der Wiedererstarkung der alten Mächte Vorschub leisten könnten.

Man kann es nicht leugnen: als zwei völlig verschiedene Welten stehen vor den Augen dieser Reformer Vergangenheit und Zukunft. Haben wir bisher gemeint, die Trennung der Menschheit in eine Anzahl nach Rasse, Sprache, Sitte und Geist mehr oder weniger verschiedener Völker sei eine naturgewollte Erscheinung, so taucht jetzt an einem möglichst nahe gedachten Horizonte der Zukunftstraum einer alle völkischen Sonderwerte verneinenden, aus einem internationalen Völkerbrei sich herauskristallisierenden idealen „Menschheit" auf. Haben wir gedacht, das eigene Volkstum sei ein hohes Gut, an dem man sich freuen dürfe, das man mit allen Kräften pflegen und dem nachwachsenden Geschlechte lieb und teuer machen müsse, so wird uns jetzt gelehrt, daß wir im Dienste alldeutscher Kriegshetzer und rücksichtsloser Ausbeuter der Volkskraft gearbeitet haben, die ihre selbstischen, rohen Zwecke hinter der „Ideologie des Patriotismus" versteckten. Haben wir gutgläubig die großen Männer des deutschen Volkes verehrt als die Träger und Förderer seines geschichtlichen Aufstiegs, so lernen wir jetzt, daß es eine grobe Geschichtsfälschung sei, den Fürsten irgendwie entscheidende Einflüsse zuzuschreiben, und daß mit der Heldenverehrung gründlich aufgeräumt werden müsse. Ja, wenn das so ist, dann darf man aber doch fragen: Warum denn dieser wilde Haß gegen die bisherigen Führer des Volkes? Wenn nicht Menschen die Geschichte „machen", sondern nur die wirtschaftlichen Triebkräfte die Weltgestalt herbeiführen, warum werden soviel Vorwürfe auf jene Männer gehäuft, die man dann doch höchstens als „Petrefakte" einer überwundenen Zeit bedauern und entschuldigen müßte? Und warum ertönt andrerseits aus mehreren der Vorträge heraus der Ruf nach tüchtigen Führern? Warum glaubt und unterstreicht man jede Äußerung, die Deutschlands seit Jahren genährte Sehnsucht nach Völkermorden beweisen soll, warum wiederholt man jedes ein wenig säbelrasselnde Wort Wilhelms II., während man seine zahllosen Friedensbestrebungen, sein manchmal schon fast unwürdiges Werben um die Seele unsrer einstigen Feinde vergißt? Als ich am Schlusse der Tagung in der zweiten Volksversammlung gegenüber dem Worte eines Vortragsredners von der „Raffgier der Bismarckschen Aera" auf des Kanzlers entsagungsvolle Politik von 1863 hinwies, als ich (in Anlehnung an das Buch von Rühlmann, Die französische Schule und der Weltkrieg, Quelle & Meyer, Leipzig 1918) darlegte, wie die französische Schulpolitik der letzten zwei Jahrzehnte das einschlafende Revanchegefühl wieder aufpeitschte und mit Mitteln, die bei uns undenkbar wären, die Jugend planmäßig mit dem Hasse gegen Deutschland durchtränkte, da war es „unmöglich", mir die Redefrist von 3 Minuten zu verlängern, während eine unabhängige Sozialistin ungehindert die freie Liebe empfehlen und ein gänzlich ungebildeter, verhetzter „Mann aus dem Volke" seinen giftigen Haß gegen Kaisertum und Kirche ausspritzen durfte, und zwar fast genau mit denselben Worten, die er uns tagszuvor schon in der ersten Volksversammlung serviert hatte.

Doch nun zu den einzelnen Vorträgen. Sie werden am besten Zeugnis ablegen von dem Geiste der neuen Bewegung.

Der erste Tag galt der Gesamtreform, der zweite Einzelfragen. Die Betrachtung der Gesamtreform erstreckte sich auf zwei Hauptgebiete: „Unterricht und Erziehung", „Lehrerbildung und Lehrerfreiheit". Die Einzelfragen betrafen „Staat und Gesellschaft im Unterricht" und „Schule und Lebensauffassung". Den geschlossenen Tagungen reihten sich in zwei Volksversammlungen mit „freier" Aussprache (s. o.) noch Vorträge an über Sozialpädagogik (Stadtschulrat Dr. Buchenau-Neukölln), über die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht der Knaben und Mädchen (Oberlehrerin Dr. Wegscheider-Ziegler), über Schule und Pazifismus (Oberlehrer Dr. Kawerau), ferner am zweiten Abend über die Not des kleinen Kindes (Adele Schreiber), über die Schulgemeinde (Oberlehrer Dr. Karsen) und über Elternbeiräte (Prof. Oestreich). Ich folge in meiner Besprechung der obigen Einteilung.[1])

A. Die Gesamtreform.

I. Unterricht und Erziehung.

Vier Vorträge wurden hier dargeboten: Oberlehrer Umbsen (Zehlendorf) sprach „Vom neuen Geist in der Schule", Professor Oestreich (Schöneberg) über „Begründung und Aufbau der Einheitsschule", Studienassessor Wagner (Berlin) über „Erziehung zur Gemeinschaft" und Oberlehrer Dr. Koch (Hannover) über „Familien- und Staatserziehung".

Umbsen wirft der „väterlichen" Führung der alten Zeit Ausartung in Herrschsucht und Willkür vor und fordert auch in der Erziehung einen neuen Geist. Die bisherige Unterrichtsschule bot nur Berufsvorbereitung, vernachlässigte aber die Erziehung, sowohl die zum Ich wie die zur Gemeinschaft. Selbstgerichtsbarkeit, Schulgemeinde sollen Abhilfe schaffen. Nicht bloß der Verstand, sondern vor allem der Wille ist zu schulen. Die Erziehung zum Selbst muß erfolgen durch Schulung des Körpers, besonders der Hand, und durch eine neue Ethik, die nicht das Glück des einzelnen, sondern die Bereitwilligkeit zum Leiden und den Dienst aller für alle zum Ziele hat. — Es bedarf keiner ausführlichen Beweise dafür, daß hier mancher Mangel gerügt ist, der von vielen Pädagogen längst hervorgehoben, auch manche Forderung gestellt ist, die gerade der Verein für wissenschaftliche Pädagogik sich oft und nachdrücklich zu eigen gemacht hat. Oestreich versteht unter Einheitsschule eine Schule, die allen Kindern des Volkes in gleicher Weise zugänglich ist, aber allen Begabungen nach Richtung und Art gerecht wird und daher zeitige Differenzierung ermöglicht. Auf die vierjährige Grundschule baut er drei parallele Stränge von je fünf Jahren auf für Reich-, Normal- und Schwachbegabte, aber mit der Möglichkeit des Übergangs von einem zum andern. In der Begabtenschule will er nur an 4 Tagen Unterricht in den Pflichtfächern, an 2 Tagen wahlfreien Neigungs- und Erprobungsunterricht; auch in der Allgemeinschule für Normalbegabte soll auf der Oberstufe Wahlunterricht stattfinden. Wahlfrei sind alle Fremdsprachen, Religions- und Moralunterricht sowie die „schwierigeren Kapitel der Minimalfächer". Man sieht, daß die Sonderung zwischen dem, was als Mindestmaß zu gelten hat, und dem, was darüber hinausgeht, im einzelnen gar nicht festgelegt ist. Noch größer wird die Freiheit dadurch, daß das Klassensystem zugunsten von Arbeitsgemeinschaften für die einzelnen Fächer verschwindet. Auch hier ließ der Vortrag manche Unbestimmtheit erkennen; denn während das Verschwinden der Klassenstufen eine völlig anarchische Freiheit zu bringen scheint, setzen die 5 Schuljahre doch eine gewisse Ordnung im alten Sinne voraus. Diese liegt auch darin, daß an die drei Stränge sich Fachschulen anschließen, in die man doch wohl nicht eintreten kann, ohne ein bestimmtes Maß von Kenntnissen in den Pflichtfächern erreicht zu haben. Bei der Begabtenschule gilt als Fachschule eine dreijährige Oberstufe, die für die Hochschule vorbereitet. Von einer Durcharbeitung des Aufbaus der Schulen im einzelnen war keine Rede, konnte auch wohl nicht gut die Rede sein, weil der Wahlfreiheit ein so

[1]) Zu bemerken ist, daß der Einladung von den meisten Vortragenden Leitsätze beigegeben waren, die aber nicht überall die einzelnen Forderungen erkennen ließen.

überaus großer Spielraum gelassen ist. Ich bemängelte in der Aussprache besonders die Behauptung, daß für die fremden Sprachen eine Sonderbegabung anzunehmen sei, für die Mathematik dagegen nicht. Ferner vermißte ich bei einem so ausgesprochenen Sozialisten, wie es Oestreich schon immer war, die Forderung eines pflichtmäßigen Moralunterrichts, der allen Zöglingen gewisse gemeinsame sittliche Anschauungen zu vermitteln suchen müßte.

Für die Erziehung zur Gemeinschaft empfahl Wagner die Schulgemeinde. Ich darf dazu bemerken, daß er im vorigen Winter dem Ausschusse angehört hat, der unter meinem Vorsitze für den Berliner Philologenverein die Frage der Schulgemeinde bearbeitete. Die Leitsätze, die ich im 4. Heft des 2. Jahrganges dieser Zeitschrift (S. 239 f.) veröffentlich habe, berühren sich in vielen Punkten mit den Gedanken, die Wagner entwickelte. Nur darin weicht er von mir grundsätzlich ab, daß er die „Selbstregierung" der Schüler viel umfassender fordert und daher auch die eigene Gerichtsbarkeit als selbstverständlich ansieht. Oberlehrer Koch, der dem gleichen Ausschusse angehört hat, ist früher lange an einem Internat in Godesberg tätig gewesen. In seinem Vortrage über Familien- und Staatserziehung stellt er der Familie und dem Staate als Zwangsgemeinschaften die Freundschafts- und Kameradschaftsbündnisse als Wahlgemeinschaften gegenüber. Während das Kleinkind die Anlehnung an die Autorität der Eltern sucht und keine Spielgefährten braucht, entwickelt sich in der Zeit bis zur Pubertät der Trieb zur Kameradschaft, zur Gruppenbildung, der den Zögling bisweilen schon zu den Erziehern in Widerspruch bringt. In der Pubertätszeit entsteht fast immer ein starker Gegensatz zur Familie, der es meist an Verständnis für die Nöte und Bedürfnisse des jungen Menschen fehlt. Hierbei wird die Familie dann im stärksten Sinne als Zwangsgemeinschaft empfunden. Für diese Zeit empfiehlt Koch die Aufnahme in die „künstliche" Familie einer größeren Erziehungsgemeinschaft. Nur hier könne, fern vom Familienegoismus, für die soziale Gemeinschaft erzogen werden. In der Aussprache wurde von Herrn K. Levy der Zwang zur Entfernung aus der natürlichen Familie beanstandet, da auch in ihr alle Arten sozialer Tugenden gepflegt werden könnten. Auch ich würde mich einem solchen Zwange nur höchst widerwillig unterwerfen. Die Pubertätszeit bringt Gefahren mit sich, gegen die ich doch lieber auf Grund der Kenntnis meiner Kinder persönlich ankämpfen möchte. Wenn Dr. Koch, wie er mir gelegentlich erzählte, in 4jähriger Anstaltstätigkeit zweimal die Entfernung homosexueller Lehrer miterlebt hat, so eröffnen sich hier doch furchtbare Möglichkeiten. Wird der sozialistische Staat sie immer bannen können?

II. Lehrerbildung und Lehrerfreiheit.

Zwei Vorträge bezogen sich auf die Lehrerbildung, der dritte auf die Lehrerfreiheit.

Stadtschulrat Dr. Buchenau (Neukölln) sprach über Lehrerstand und Lehrerbildung. Er fordert Einheit des Lehrerstandes, da die Tätigkeit der verschiedenen Arten von Lehrern nur dem Grade, nicht dem Wesen nach verschieden ist und nur im Stoffe, nicht im Lehren selbst liegt. Daraus folgt weiter die Forderung gleicher Vorbildung: Aufhebung der Präparandenschulen und Seminarien, Vorbereitung aller Lehrer auf Grund- und höherer Schule, dann 2—3 Jahre auf einer pädagogischen Hochschule, die neben der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften Deutsch, Geschichte und Mathematik betreibt. Wer auf der Oberschule oder auf der Hochschule Lehrer zu werden wünscht, muß dann noch die Universität besuchen. Er ist dem Spezialarzt vergleichbar und hat Anspruch, in seinen Fächern zu unterrichten. Drittens verlangt Buchenau von allen Lehrern sozialen Geist, nicht sozialistischen; nicht einem Parteidogma sollen die Lehrer dienen, sondern ganze Menschen sein.

Ganz von selbst knüpft sich an diese Erörterungen die Frage der „Pädagogischen Professuren, Hochschulen und Fakultäten", die Unterstaatssekretär z. D. Dr. Baege behandelte. Daß die Pädagogik noch vielfach nicht als Wissenschaft anerkannt werde, liege an der reaktionären Grundgesinnung der Regierungen und Universitäten, die keine Pädagogik wollten, weil deren Zielforderungen für den Obrigkeits- und Klassenstaat unbequem gewesen seien. Es liege aber auch an dem

bisherigen Zustande der Pädagogik. Sie sei oft bloße Routine und reines Handwerk gewesen. Noch Dilthey habe 1888 die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik verneint. Auch Baege findet, die bisherige Pädagogik sei vielfach noch aus dem „subjektiven Raisonnement" nicht herausgekommen, ihre philosophische und soziologische Seite sei nicht genügend wissenschaftlich gestützt. Er nennt eine solche Fülle von Aufgaben, daß ihm die Forderung ganzer pädagogischer Fakultäten oder Hochschulen berechtigt erscheint. Bis diese sich verwirklicht, sind pädagogische Lehrstühle an allen Hochschulen nötig. — Ich glaube dem Vortragenden nicht unrecht zu tun, wenn ich behaupte, daß manches seiner Urteile durchschlagender gewirkt hätte, wenn er weniger geringschätzig in seiner Kritik an der Vergangenheit gewesen wäre. Zweifellos ist die Geschichte der Frage der pädagogischen Lehrstühle nicht gerade ein Ehrenkapitel in der Geschichte der deutschen Universitäten; aber ein wenig hing ihre Aschenbrödelstellung doch auch damit zusammen, daß sie, wie Baege selbst ausführte, keine Einzelwissenschaft ist, sondern einen ganzen Kreis von Wissenschaften umfaßt, woraus sich mit einiger Notwendigkeit Grenzstreitigkeiten ergaben. Bemerkenswert ist allerdings, daß in Preußen die Widerstände gegen die Schaffung von selbständigen Lehrstühlen in den letzten Jahren bei den Regierungen weit geringer waren als bei den Fakultäten. Die beste Lösung vermag ich in der Herstellung besonderer pädagogischer Akademien nicht zu sehen; gerade dadurch würde die Pädagogik leicht als nicht „hochschulreif" erscheinen. Man wird auch fragen dürfen: Sollen ihre Hilfswissenschaften, z. B. die Psychologie, an der Akademie nur so weit vertreten sein, wie sie der künftige Pädagoge „braucht", und wie weit ist das der Fall? Gehört die Kenntnis der Philosophie nicht auch zu den Erfordernissen einer vollen Durchbildung des wissenschaftlichen Pädagogen? Soll ihm auch hier nur ein gewisses Maß zugemessen werden? Soll er, wie Buchenau es empfiehlt, erst seine volle Ausbildung für den Beruf des Lehrers erhalten, um sich dann, wenn er sich dazu geeignet fühlt, erst höheren Fachstudien an der Universität zuzuwenden? Würde er nicht manche Zweige der Pädagogik, z. B. die Didaktik, mit ganz anderem Verständnis und Interesse betreiben, wenn er schon reiche Fachkenntnisse besitzt? Allerdings bietet Buchenaus Plan die Möglichkeit, daß die zum Lehrberufe Ungeeigneten noch rechtzeitig abschwenken können. Aber das könnte auch an der Universität geschehen, wenn nur jede mit einer Übungsschule verbunden wäre und es Sitte würde, zeitig an der Übungsschule zu arbeiten, um sich selbst auf Lehrgeschick und Erzieherneigung hin zu prüfen. Die größte Schwierigkeit der Neuordnung (wie man sie auch im einzelnen gestalten mag) wird freilich darin liegen, daß viele Tausende von künftigen Lehrern nach Hochschulausbildung streben werden, so daß die bisherigen Universitäten in keiner Weise genügen würden. Andrerseits — wer vermag heute zu sagen, ob die Hochschulreform, die ja notwendig auch kommen muß, nicht vielleicht in allen Fakultäten zu einer Art Zweiteilung führen wird, derart, daß gewisse Lehrstühle und Lehreinrichtungen die Vorbereitung der großen Masse der Studierenden übernehmen, die ihre wissenschaftlichen Studien in der Praxis eines Amtes, eines Berufes (in dem landläufigen Sinne) verwerten wollen und von ihren Hochschullehrern ein Eingehen auf die Anforderungen dieses künftigen Berufes wünschen müssen, während andere wieder mehr der Forschung, der „reinen Wissenschaft" ohne Rücksicht auf ihre praktische Verwendbarkeit dienen würden.

Der dritte Vortrag dieser Gruppe bezog sich auf die Verfassung der Lehrerschaft. Ihn hielt Oberlehrer Dr. Karsen (Berlin). Er kämpft gegen alle äußere Bevormundung der Lehrer, einmal durch die Juristen, zweitens durch von oben her bestellte Vorgesetzte. Die Verantwortung für unser Tun können wir, sagt er, nur übernehmen, wenn wir dabei aus einer nur durch unser Gewissen gebundenen Freiheit heraus unsrer Überzeugung folgen dürfen. Natürlich müssen wir dabei sachlichen, nicht selbstischen Beweggründen folgen. So fordert Karsen die kollegiale Verfassung des Selbstverwaltungskörpers. Seine Organe sind die Kammer, die Behörde und der Disziplinarhof, alle drei aus Fachleuten zusammengesetzt. Die Kammern sind Ausschüsse aller Lehrer der etwa um eine Universität sich gruppierenden „Bildungsprovinz". Alle drei Organe sind kollegial aufzubauen. Nur der Staat, nicht die Gemeinden sollen das Schulwesen beaufsichtigen. Gegen Übergriffe der im Staate gerade herrschenden

Partei schützt die Selbstverwaltung, die alle Richtungen zur Geltung kommen läßt; deshalb wird die Lehrerschaft es ablehnen können, sich in den Dienst einer Partei, einer Religion, ja auch nur einer bestimmten pädagogischen Methode zu stellen. Die Kammern wählen auf 12 Jahre die Behörde (außer dem Minister und den Unterstaatssekretären). Diese erläßt auf Grund der Vorschläge der Kammern Bestimmungen und überwacht ihre Ausführung. Ein Strafrecht haben nur die Disziplinarhöfe. Der Direktor wird aus dem einzelnen Lehrerkollegium auf 3 Jahre gewählt. Er ist kein Vorgesetzter im alten Sinne, aber als Beauftragter der Konferenz vertritt er nicht nur die Schule nach außen hin, sondern überwacht auch ihren inneren Betrieb. Zur Streberei wird diese Stellung des Direktors nicht verleiten, denn er hat mehr Arbeit, mehr Pflichten als seine Kollegen und keine äußeren Vorteile. — Die Kritik dieser Gedanken möchte ich mir jetzt ersparen, da ich die Absicht habe, die ganze Frage später in dieser Zeitschrift selbständig zu bearbeiten.

B. Einzelfragen.

I. Staat und Gesellschaft im Unterricht.

Überaus wichtig ist es nun, sich darüber klar zu werden, ob die Darstellung, die in der bisherigen Schule die Geschichte, der Staat und die Gesellschaft gefunden haben, noch aufrecht erhalten werden kann. Damit befaßten sich die drei folgenden Vorträge.

Über die Reform des Geschichtsunterrichts sprach Dr. Ausländer (Berlin). Er wirft dem Geschichtsunterricht der alten Schule übermäßige Behandlung von Machtkämpfen, ungeschichtliches Herausstellen der „großen Männer", besonders der Fürsten, Überhöhung der Bedeutung des eigenen Volkes und des jeweiligen Herrschers, unpädagogisches Streben nach chronologischer Vollständigkeit, ungenügende Herstellung von Assoziationen, Mangel an Anschaulichkeit, Verzicht auf Selbsttätigkeit der Schüler und verfrühten Unterrichtsbeginn vor. Der neue Staat wird kein Militär- und Beamtenstaat sein, sondern die Gemeinschaft aller Werktätigen. Der Geschichtsunterricht wird daher in erster Linie Kulturgeschichte treiben. Er wird, von einer umfassenden Heimatkunde ausgehend, das Emporsteigen der Menschheit aus primitiven Anfängen verfolgen; die Arbeit in der Werkstatt, an der jeder Schüler teilzunehmen hat, wird die allmähliche Vervollkommnung der Technik und die dadurch bedingten geschichtlichen Wandlungen ganz anders als bisher begreifen lassen. Auf der Mittelstufe werden unter entschiedenem Verzicht auf Vollständigkeit, aber oft unter Anknüpfung an eine bedeutende Persönlichkeit bildmäße Ausschnitte genügen, unterstützt durch Quellenlektüre, Lichtbilder, Besuche von Museen und geschichtlichen Denkmälern. Die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse sind schon hier zu berücksichtigen. Der Oberstufe fällt die eigentlich soziologische Betrachtung zu. Längs- und Querschnitte schärfen das Urteil. Die materialistische Geschichtsauffassung muß herrschend werden, die bisherigen Lehrbücher müssen verschwinden.

In seiner Betrachtung „Über Soziologie und Erziehung zur sozialen Verantwortung" ging Oberlehrer Dr. Wuessing (Berlin) von ganz ähnlichen Anschauungen aus. In einer eingehenden Darstellung der Entwicklung des Staates sucht er die Entstehung der Besitzunterschiede aus Raub und Eroberung, das Aufkommen einer Kriegerkaste, die Versklavung der unterworfenen Bevölkerung, die Hörigkeit des Bauern, die Schaffung eines von der Herrenschicht diktierten „Rechtes", das Entstehen der Monarchie und der Idee des Legitimismus zu erläutern. Daneben laufend erscheint die Entwicklung des „Nationaldünkels" und des „Annexionismus" als Ausfluß der selbstischen Denkweise der herrschenden Klassen, während in den beherrschten Schichten das „Naturrecht" und das Streben nach friedlichem Verkehr mit dem Auslande aufkommt. Demokratie und Republik werden zu Forderungen des liberalen Bürgertums. Mit der Organisierung des Proletariats meldet sich der Gedanke der internationalen Solidarität und des Völkerbundes. Die soziologische Betrachtung der Geschichte in der Schule soll von dem Gruppenegoismus und Nationalismus befreien, den Kapitalismus überwinden, zu reinem Menschentum erziehen.

Auch Dr. Elisabeth Rotten (Berlin) erstrebte mit ihren Ausführungen über „Friedenspädagogik" gleiche Ziele. Bei grundsätzlicher Erziehung zu Wahrhaftigkeit, Güte und reinem Menschentum stellt sich die Forderung der Friedfertigkeit von selber ein. In ihr liegt kein schwächliches Ideal, sondern die stärksten Ansprüche an die sittliche Tapferkeit. Der natürliche Kampftrieb ist ins Geistige zu veredeln, und wenn das am einzelnen geschehen ist, kann allmählich der Kampftrieb eines ganzen Volkes veredelt und in den Dienst des Pazifismus gestellt werden. Natürlich muß in der neuen Schule auch der Erzieher, ja er zu allererst, auf jede Gewalt und Vergewaltigung Verzicht leisten, ehe er in der Schulgemeinschaft die Tugenden der Duldung und Friedfertigkeit erhoffen kann.

In der Erörterung wurde besonders um die Berechtigung der materialistischen Geschichtsauffassung gestritten. Eine wie große Kluft zwischen ihr und der bisher in den Schulen gültigen Geschichtsbetrachtung besteht, habe ich in der Einleitung angedeutet. Wie weit wir unserem Volke nützen können, wenn wir es durch die Verbreitung der angedeuteten Anschauung auch innerlich entmilitarisieren, und wieviel Hoffnung auf Anschluß der übrigen Völker an diese Gedanken vorhanden ist, darauf ist die Antwort nicht schwer: Sie liegt in den Worten Versailles und Saint-Germain! Aber es ist offenbar ein Zeichen meiner unheilbaren Rückständigkeit, wenn ich überhaupt noch meinem Volke zu nützen wünsche. Haben besiegte Völker immer so gedacht? Das oben erwähnte Buch von Rühlmann gibt, für Frankreich wenigstens, eine verneinende Antwort. Und wie die von den weitesten Kreisen der Bevölkerung getragene gegenwärtige Regierung in Frankreich die Völkerverbrüderung auffaßt, das erläutert am besten ihre Behandlung der „erlösten" Provinzen Elsaß und Lothringen!

II. Schule und Lebensauffassung.

Ist in der vorstehenden Gruppe von Vorträgen die Beurteilung des Staates und der Geschichte zu Worte gekommen, so will die letzte der Frage nachgehen, welche Lebensauffassung die neue Schule vertreten soll.

Unterstaatssekretär a. D. Dr. Baege fragt, ob die „Philosophische Propädeutik" wieder ihren Einzug in die Schule halten soll, nachdem sie in Preußen von 1892 bis 1901 aus ihr ganz verbannt war und auch nach den letzten Lehrplänen nur ein Scheindasein geführt hat. Die alte Streitfrage, ob Philosophie im Unterricht oder Unterricht in der Philosophie zu erstreben sei, beantwortet er in beider Hinsicht bejahend; aber mit Recht bezweifelt er, ob die Vorbildung der jetzigen Lehrer die erstere Möglichkeit biete. In dem eigentlichen Philosophieunterricht lehnt er die alte scholastische Logik ab, wünscht Psychologie in weitem Umfange (ausgehend von der Physiologie), ferner historisch-kritische Behandlung der philosophischen Grundbegriffe und eine kurze Wissenschaftslehre. Dagegen schließt er die Geschichte der Philosophie und die Ethik aus. Die von den letzten preußischen Lehrplänen empfohlene Verbindung philosophischer Betrachtungen mit dem Deutschunterricht verführe zur Bevorzugung ästhetischer Fragen und zu einem uferlosen, subjektiven Philosophieren auf eigene Faust; viel geeigneter seien dafür Naturwissenschaften und Mathematik. Aus seiner Abneigung gegen die Geschichte der Philosophie und seiner ausdrücklichen Ablehnung der Behandlung eines bestimmten philosophischen Systems erklärt es sich wohl auch, daß er kein Wort für den Wert der Lektüre philosophischer Schriften im fremdsprachlichen Unterricht der Oberklassen übrig hatte. Nach meiner Erfahrung liegt hier ein weites und fruchtbares Arbeitsfeld zur Hand, und an Ausgaben geeigneter Schriften fehlt es nicht (z. B. in der Sammlung Ruska); leider muß man hinzufügen, daß dieses Feld bisher meist brach lag. Die Ablehnung der philosophischen Ethik sowie aller Metaphysik ist zu bedauern. Sie wäre vielleicht ein Schutzmittel gegen die völlig diesseitig gerichtete Ethik, wie sie die Anhänger des „neuen Geistes" vielfach vertreten.

Oberlehrer Dr. Emmel (Berlin) erging sich darauf in Erörterungen über den Gefühlsgehalt in der neuen Erziehung. Er legte der Nachwirkung der Aufklärungszeit den „Wahn" zur Last, das Gute könne auch auf begrifflichem Wege (durch Belehrung, Lob und Tadel) verbreitet werden. Es gebe, meint er, kein Tun des Guten um seiner selbst willen. Wo ein Mensch Gutes tue, geschehe es stets einem

andern zu Liebe. Die Kraft, die dazu dränge, sei der Eros; ein Teil des Eros sei der Geschlechtstrieb. Statt diesem eine Richtung aufs Geistige zu geben, habe man ihn bisher bekämpft und zurückgedrängt, ihn als verächtlich und sündhaft behandelt. Heuchelei, Schulhaß, heimliche Onanie, vorzeitige Geschlechtsbetätigung, Psychoneurosen, Selbstmord seien die Folgen. Die Schule, fordert Emmel, muß alles Muckertum ablegen: gemeinsame Erziehung der Geschlechter, Nacktgehen, Aufklärung im biologischen Unterricht, Erziehung zur Mäßigkeit, zur Vermeidung des Alkohols usw. sind dafür am Platze. In der Pubertätszeit muß in der Aufnahme des Wissensstoffes ein Pausenjahr eintreten; in dieser Pause soll die Jugend Natur und Kunst, Wissenschaft und Sittlichkeit als große Werte erleben. Die Freude an der Natur, die Freude an dem eigenen nackten Körper, die rein schauende Kunstbetrachtung (ohne kritische oder historische Belehrung), das Philosophieren auf eigene Faust (im Gegensatz zu Baege) hebt der Redner als Formen der „Mobilmachung des Eros" hervor; es gelte, einen Widerwillen gegen die Ausbeutung geistiger Dinge für praktische Vorteile zu erregen; der junge Mensch müsse erkennen, daß das Gute nicht das Nützliche, sondern das Weltunweise sei. Der Erzieher könne in dieser Zeit natürlich nicht als Vorgesetzter, sondern nur als verstehender, beratender Freund in Betracht kommen, den man gern habe, an den man durch den Eros gefesselt sei.

Noch kritischer stellt sich Oberlehrer Dr. Kawerau (Berlin) zur Vergangenheit in seinem Vortrage: Ethische Aufgaben im Unterricht. Nicht mit Unrecht behauptet er, daß in der alten Schule das solidarische Gefühl der Klasse von dem Lehrer meist als unbequem empfunden wurde. Freilich ist es gleich eine starke Übertreibung, wenn es weiter heißt: Mit Hilfe des Elternhauses, ja der Religion, suchte man die soziale Geschlossenheit der Schüler zu brechen. Nein, ich glaube, auch unter den törichten alten Lehrern gab es solche, die den „Korpsgeist" positiv auswerteten; aber es war natürlich nicht leicht, in einer Klasse das rechte Gefühl dafür zu wecken, wann dieser Geist zur Förderung, wann er zur Hemmung des geistig-sittlichen Fortschritts der Klasse beitrug. Zweifellos schwindet ein großer Teil der Schwierigkeiten, wenn alle Konkurrenz, alle Zeugnisse, Sitzenbleiben usw. beseitigt werden und die Klasse sich in eine Arbeitsgemeinschaft verwandelt, in der, wie es Kawerau verlangt, der Begabte dem Unbegabten hilft und der Lehrer nur der mitarbeitende Freund ist. Diese „Tatgemeinschaft" erzieht zu einem Leben aller in Selbstverwaltung und Selbstzucht. Man sieht hier die gleiche Erscheinung, die wir seit der Revolution in den Arbeitsbetrieben beobachten konnten: Abschaffung der Akkordarbeit, gleiche Bezahlung für „Begabte" und — „Minderbegabte", d. h. doch auch: für Fleißige und Träge. Aber leider hat uns die Jämmerlichkeit der menschlichen Natur — die natürlich auf das Konto des „verruchten alten Regimes" zu setzen ist — um Milliardenwerte und an den Rand des Abgrundes gebracht, so daß die Arbeiter selbst vielfach schon nach der Akkordarbeit rufen. Ob es — abgesehen von der Auflehnung des menschlichen Egoismus gegen dieses System der „Hilfsbereitschaft" — nicht auch zur Verkümmerung wertvoller Kräfte führen würde, wenn an die Stelle des Wettbewerbs diese Krückenwirtschaft träte, diese Frage darf man wenigstens aufwerfen. Im weiteren Verlaufe seines Vortrags gibt nun Kawerau ein Bild der sittlichen Entwicklung des Menschen, in der er die Wirkung des biogenetischen Grundgesetzes beobachtet zu haben glaubt: in jedem Menschen wiederholen sich die Phasen der sozial-ethischen Entwicklung der Menschheit; wo die Erfahrung dagegen zu sprechen scheint, hilft sich Kawerau mit der „Feststellung", wie das Beispiel der älteren Kinder oft dazu führt, daß manche Stufen nur in der Phantasie durchlebt, also doch nur scheinbar übersprungen werden. Manche Menschen bleiben leider auf einer früheren Entwicklungsstufe stehen. Sie „wachsen an und verkalken"; aus ihnen werden die „Alldeutschen und Kriegshetzer". Der Erzieher muß vor allem durch sein Beispiel wirken; doch können gelegentliche Vorkommnisse ihn auch zu Besprechungen veranlassen, die dem Zögling zeigen, daß seine Handlungsweise einer niederen Stufe der ethischen Entwicklungsreihe angehörte. Besonders fällt den Erziehern der Kampf gegen die „Sitte" als Aufgabe zu, denn in ihr ist die Sittlichkeit früherer Zeiten versteinert. Der Hauptthort der Sitte ist die Kirche. Einst eine wirkliche soziale Gemeinschaft, ist sie heute ein Anachronismus, hat also in der Erziehung keinen Platz mehr zu bean-

spruchen. An die Stelle des Religionsunterrichts soll auch kein Moralunterricht treten. Er würde mehr lähmend als fördernd wirken. Die Arbeitsgemeinschaft erzeugt ganz von selbst aus sich heraus die Anlässe zur Entwicklung des neuen Gemeinschaftsgeistes, der die Zeit des reinen Menschentums und des wahren Friedens heraufführen soll.

Stände mir unbegrenzter Raum zu Gebote, so würde ich gern auch noch über die Volksversammlungen berichten. Auch sie haben bewiesen, was sich aus dem Mitgeteilten hoffentlich schon zur Genüge ergibt: Das Wertvolle, das diese Tagung zweifellos gebracht hat, war nicht so neu, wie es der Meinung manches Redners erschien; neu war daran vielmehr die Entschiedenheit, mit der es gefordert, und die Rücksichtslosigkeit, mit der es dem als verrottet und überwunden empfundenen Alten entgegengeworfen wurde. Und darin kann ja etwas Gutes und Gesundes liegen. Neu war vor allem die bewußt revolutionäre Stellung zu den herrschenden Mächten der Vergangenheit, seien es politische, sittliche oder religiöse Mächte, neu auch die geradezu demagogische Geringschätzung, mit der die Erfahrung und Reife der Erzieher — der Eltern und Lehrer — hinter die „Bedürfnisse" der Jugend zurückgedrängt wurde. Aber diese Dinge sind natürlich nur relativ neu, d. h. gemessen an den herrschenden Ideen der unmittelbaren Vergangenheit, und weder ihre Formulierung noch ihre Begründung ist völlig unabhängig von früheren Geistern. Der Kenner der Geistesgeschichte wird in ihnen seinen Rousseau und Kant, seinen Pestalozzi und Herbart, seinen Nietzsche, ja selbst seinen Platon wiedererkannt haben. Und so darf man hoffen, daß, wenn nun ein „Neues" sich gestalten will, die „törichten Alten" dabei doch nicht ganz ungefragt bleiben werden. Ein „Alter" hat gesagt: „Das junge Volk, es bildet sich ein, sein Tauftag solle der Schöpfungstag sein." Aber geruhsam hat derselbe Alte gesprochen:

„Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
Es gibt zuletzt doch noch 'n Wein."

Die Öffnung der Universitäten für die preußischen Volksschullehrer

Von Oberlyzeal-Direktor Fr. Förster in Prenzlau

Seit den Tagen der Deutschen Lehrerversammlung zu Chemnitz 1902 sind die Erörterungen über das Universitätsstudium der Volksschullehrer nicht zur Ruhe gekommen. Immer wieder wurde der Wunsch laut, die Universitäten möchten in den Dienst der Lehrerfortbildung gestellt werden. Bahnbrechend auf diesem Gebiete waren die kleineren deutschen Staaten. Sachsen, Hessen, Oldenburg, Württemberg, die thüringischen Staaten und Bayern haben den Volksschullehrern die Pforten der Universität schon längst geöffnet. Preußen hat das Versäumte durch eine Verfügung des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 19. September d. Js. nun endlich nachgeholt.

1. Alle Lehrer und Lehrerinnen, die mindestens zwei Jahr nach bestandener Seminarabschlußprüfung im Schuldienste gestanden haben, können an den preußischen Universitäten und Hochschulen als Studierende immatrikuliert und nach einem Studium von 6 Halbjahren zur Prüfung in Philosophie und Pädagogik nach der Ordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 28. Juli 1917 zugelassen werden. Auch wird ihnen die Aussicht eröffnet, die Prüfung in Staatswissenschaften abzulegen, sobald dieser Gegenstand unter die Prüfungsfächer aufgenommen worden ist.

Diese Verordnung wird ohne Zweifel von vielen strebsamen Volksschullehrern mit Freude begrüßt werden, bietet sie ihnen doch die Möglichkeit, sich an den Quellen der Wissenschaft mehrere Jahre hindurch dem eigentlichen Berufsstudium, der Pädagogik mit ihren Grund- und Hilfswissenschaften, zu widmen. Eine solche Beschäftigung liegt dem Volksschullehrer von vornherein näher als dem Lehrer der höheren Schulen, denn seine praktische Tätigkeit weist ihn mehr als diesen auf die pädagogischen Probleme hin.

Es ist sehr anzuerkennen, daß der Volksschullehrerstudent keine besondere Prüfung, sondern diejenige abzulegen hat, die bereits für das Lehramt an höheren Schulen, nach der Pädagogik Zusatzfach ist, besteht. Ferner muß der Forderung zugestimmt werden, daß die Zulassung erst nach einer zweijährigen Tätigkeit im Schuldienste möglich ist. Während dieser Zeit wird sich der weiterstrebende Volksschullehrer nicht nur auf die zweite Lehrerprüfung vorbereiten, sondern er erlangt durch die eigene pädagogische Erfahrung wertvolle Anregungen und Hinweise in bezug auf das spätere Studium. Und sollte er auch noch die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ablegen, so werden ihm diese beiden Jahre für den praktischen Vorbereitungsdienst an einer höheren Schule voll angerechnet. Was endlich die beabsichtigte Einführung einer Prüfung in Staatswissenschaften betrifft, so ist dieser Plan ebenfalls gutzuheißen, denn über die Bedeutung der volkswirtschaftlichen Belehrungen in den Schulen besteht wohl kein Zweifel, auch sieht die neue Reichsverfassung den Unterricht in der Staatsbürgerkunde ausdrücklich vor.

Können wir somit nicht umhin, der Neuordnung unsere Anerkennung auszusprechen und hervorzuheben, daß es sich hier um einen großen Fortschritt handelt, so entsteht andrerseits aber auch die Pflicht, die aufsteigenden Bedenken zu äußern. Das Bestehen der Prüfung bietet keine bestimmte Berechtigung, und selbst wenn der studierende Volksschullehrer die Prüfung in einem Hauptfach (den Staatswissenschaften) und zwei Zusatzfächern (philosophische Propädeutik und Pädagogik) abgelegt hat, so erlangt er noch keine Aussicht auf irgendwelche Anstellung, es müßte denn sein, daß ihm die Seminarlaufbahn oder die Beschäftigung an den zu gründenden Volkshochschulen winkte; aber für beide Fälle sind noch andere wissenschaftliche Fächer erforderlich. Möglich wäre es auch, daß man die Lehrer, die sich auf diese Weise mit Erfolg fortgebildet haben, vorzugsweise für die Besetzung der Rektorstellen an Volksschulen ins Auge faßte, obwohl die Verwaltung eines Rektorats in Zukunft nicht mehr von dem Bestehen einer Prüfung abhängig gemacht werden soll. Aber auch in dieser Hinsicht bieten sich keine bestimmten Aussichten. Man scheint daher wohl anzunehmen, daß sich der Volksschullehrer nur aus Liebe zur Wissenschaft einem dreijährigen Studium widmet und damit für seine Person wenig oder gar nichts erreicht. Ohne Zweifel ist die so verbrachte Zeit für seine weitere Tätigkeit an der Volksschule nicht verloren. Es liegt jedoch so gut wie kein äußerer Anreiz zum Studium vor, und nur sehr wenige Volksschullehrer sind wirtschaftlich in der Lage, die erforderlichen Mittel aufzuwenden. Demnach ist wohl mit ziemlicher Sicherheit damit zu rechnen, daß von der Verordnung, die sich auf dem Papier so vorteilhaft ausnimmt, nur in wenigen Fällen Gebrauch gemacht wird.

2. Anders ist es mit den Vorschriften, die sich auf die Ablegung der Doktorprüfung und der Prüfung für das höhere Lehramt beziehen. Hierzu werden die studierenden Volksschullehrer unter der Bedingung zugelassen, daß sie spätestens im vierten Halbjahre des Studiums eine Ergänzungsprüfung ablegen. Diese findet bei dem für die Universitätsstadt zuständigen Provinzial-Schulkollegium statt und erstreckt sich auf Latein und Griechisch, wenn die Lehrbefähigung in der Religion, im Deutschen, in den neueren Sprachen oder in der Geschichte als Hauptfächer erstrebt wird. An die Stelle des Griechischen kann auch Englisch treten, falls die Lehrbefähigung in der Religion nicht in Frage kommt. Für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer erstreckt sich die Ergänzungsprüfung bei allen Bewerbern auf Latein oder auf eine neuere Fremdsprache nach dem Lehrplan des Realgymnasiums und für diejenigen, die Mathematik und Physik als Hauptfächer studieren, auf die Fächer ihres Studiums nach den Anforderungen der Reifeprüfung des Realgymnasiums. Falls besondere Lehrgänge zur Fortbildung der Lehrer eingerichtet werden, wird die Ergänzungsprüfung im Anschluß daran abgehalten.

Die hier geforderte Ergänzungsprüfung ist keine Ausnahmebestimmung für die Volksschullehrer, denn sie wird in gleicher Weise auch von den Inhabern des Reifezeugnisses der Oberrealschule und des Oberlyzeums verlangt. Im Gegensatz hierzu lassen einzelne nicht preußische Universitäten die studierenden Lehrer unter bestimmten Voraussetzungen ohne Ergänzungsprüfung zur Promotion zu. Das Lehrerseminar er-

fährt durch die gleiche Behandlung wie die Oberrealschule und das Oberlyzeum eine nicht zu unterschätzende Auszeichnung; es wird tatsächlich wie eine höhere Schule angesehen, obwohl es diesen Charakter bisher noch nicht besitzt. Sehr anzuerkennen ist, daß man von dem Volksschullehrer nicht die volle Ablegung der Reifeprüfung einer höheren Schule verlangt, sondern sich mit der für das betreffende Studium erforderlichen Ergänzungsprüfung begnügt. Ebenso verständig erscheint der Plan, besondere Lehrgänge zur Fortbildung der Lehrer in den Universitätsstädten einzurichten, durch die das erstrebte Ziel leichter als durch Selbststudium zu erreichen ist.

Auch in bezug auf die Ergänzungsprüfung lassen sich einige Bedenken nicht unterdrücken. So wertvoll es für den begabten und fleißigen Volksschullehrer ist, die Oberlehrer- und Doktorprüfung abzulegen, so wenig frommt dies dem Volksschullehrerstande und der Volksschule; denn es gehen für diese die besten Kräfte verloren, es findet eine „Auspowerung" statt, so daß unter Umständen nur noch die Lehrer „zweiter Güte" übrigbleiben, was der Volksschule nur zum Nachteil gereichen kann. Sehr fraglich muß es auch erscheinen, ob gerade die gegenwärtige Lage des Oberlehrerstandes es verträgt, die Zahl der anstellungsfähigen Kandidaten zu vermehren. Nach der letzten Ausgabe des Kunze-Kalenders für das höhere Schulwesen Preußens (Schuljahr 1918) sind nicht weniger als 2997 Studienassessoren und 1087 Studienreferendare vorhanden. Diesen rund 4000 Anwärtern gegenüber ist nur mit einem verhältnismäßig geringen jährlichen Bedarf zu rechnen, so daß die Wartezeit dieser Männer sehr lange dauern wird. Da ist es nicht wohlgetan, ihre Zahl noch zu vermehren.

3. Endlich wird auch die Möglichkeit ins Auge gefaßt, daß Volksschullehrer andere auf akademischer Bildung beruhende Berufe erstreben. In diesem Falle können sie ebenfalls spätestens im vierten Halbjahre des Studiums die Reifeprüfung für eine bestimmte Gattung der höheren Schule ablegen. Sie erstreckt sich für das Gymnasium auf Latein und Griechisch, für das Realgymnasium auf Latein, diejenige neuere Fremdsprache, in der der Bewerber bei der Seminarentlassung nicht geprüft wurde, und Mathematik, für die Oberrealschule auf eine neuere Fremdsprache (wie für das Realgymnasium), Mathematik und Naturwissenschaften. Lehrer, die die Mittelschullehrerprüfung bestanden haben, sind in ihren Prüfungsfächern von der Ergänzungs- und Reifeprüfung befreit.

Dieser dritte Fall, der praktisch wohl selten vorkommen wird, deckt sich in den Forderungen der verkürzten Reifeprüfung mit den entsprechenden Bestimmungen für die Besucherinnen des Oberlyzeums, die nach bestandener Reifeprüfung die Berechtigung zum Studium außerhalb der philosophischen Fakultät erwerben wollen.

Es liegt auf der Hand, daß auch diese Möglichkeit den Zwecken der Volksschule widerspricht; andererseits kann der Fall eintreten, daß einzelne Volksschullehrer bei ausgesprochener Begabung und Neigung für ein ganz anderes Gebiet von diesen Vergünstigungen Gebrauch machen werden.

Überblickt man die Verordnung in allen ihren Teilen, so muß zugestanden werden, daß die Wünsche der Volksschullehrer in größerem Umfange erfüllt worden sind als allgemein erwartet wurde. Möge die Neuerung allen beteiligten Kreisen zum Segen gereichen!

Die Einheitsschule und die Aufteilung der Kinder nach der Begabung

Von Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim

Nachdem durch die neuen Verfassungen im Reich und in den einzelnen Ländern der Weg für die Einheitsschule im großen und ganzen frei gemacht und die praktische Reformarbeit nunmehr in Staat und Gemeinde in Angriff genommen ist, haben die Freunde einer vernunftgemäßen Weiterentwicklung des historisch Gewordenen mit Nachdruck gegen die schiefe Auslegung anzukämpfen, die der zum Schlagwort gewordenen Begriff Einheitsschule durch Laien und leider auch durch Schulmänner fortgesetzt erfährt.

Durch die staatliche Umwälzung und ihre Folgewirkungen sind die Gefahren solcher Auslegung für das praktische Schulleben ersichtlich gestiegen. Die Tatsache, daß die politische Gleichberechtigung des vierten Standes durch Vereinheitlichung des Wahlrechts in der Form des völlig gleichen Rechtes errungen worden ist, legt die Identifizierung der Begriffe Einheit und Gleichheit auch auf anderen Lebensgebieten nahe. „Ein Volk, ein Recht, Einheitlichkeit der gesamten Volksbildung, ein und derselbe Bildungsgang von der Volksschule bis zur Hochschule," durch solche und ähnliche Gedankenfolgen wird heute so manchem, der in öffentlichen Dingen ein entscheidendes Wort, namentlich in der Gemeinde, mitzusprechen hat, der Trugschluß geradezu aufgezwungen, die soziale Einheitsschule müsse als Gleichheitsschule erstehen. In Wirklichkeit aber erheischt deren oberste Zweckbestimmung, „jedem Kinde freie Entwicklungsmöglichkeit zu schaffen" zu allererst Mannigfaltigkeit der Bildungswege, denn Bildung ist Entfaltung des naturgegebenen Individuellen zum kulturellen Persönlichen: „Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll; so lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll." Bildung bedeutet deshalb reiche Mannigfaltigkeit, und gerade die deutsche Bildung hat den spezifisch deutschen Zug zum Individuellen und Eigenartigen gründlich herauszuarbeiten. Die Zweckbestimmung der Einheitsschule wird aber andererseits auch nur dann erreicht, wenn sich die mannigfaltigen Bildungswege zu einem planvollen Ganzen zusammenschließen, wenn in der Mannigfaltigkeit Gesetzmäßigkeit, Harmonie, Einheit herrschen.

Außer dieser „Einheit in der Mannigfaltigkeit", die als „gegliederte" Einheit bezeichnet werden kann und das Kennzeichen hochentwickelter Organismen und fortgeschrittener Organisationen ist, gibt es noch eine „schematische" Einheit im Sinne von Einerleiheit, Gleichförmigkeit, Gleichheit. Diese schematische Einheit, die das Mannigfaltige ausschließt, schwebte bei der Prägung des Wortes Einheitsschule vor, denn die Neuerung mußte vor allem Beseitigung gewisser mannigfaltigen dem sozialen Gedanken der neuen Schule zuwiderlaufenden Schulformen erstreben.

Die Auffassung, daß die neue Schule als Einheitsschule in letzterem Sinne, als Einzigschule oder Gleichheitsschule, zu fordern sei, ist zu einem guten Teil geschichtlich zu erklären. Die Einheitsschule von 1848 und später war als einzige Art von Schule gedacht mit einem für alle Kinder nach Umfang und Inhalt unterschiedslos gleichen Unterricht. Es galt als Axiom, gleiches Alter bedinge gleiche Erziehungsfähigkeit. Man war deshalb in Absicht auf die Aufteilung der in großen Gemeinden stetig wachsenden Schülermasse nur auf den Ausbau des Klassengefüges in vertikaler Richtung bedacht. So erwuchs aus der primitivsten Schulform, der einklassigen Schule, in der alle Jahrgänge zu gleicher Zeit im gleichen Lokal vom gleichen Lehrer unterrichtet werden, in mehreren Etappen das vollentwickelte achtstufige System. An eine Berücksichtigung des Unterbegabten und des Überbegabten innerhalb der gleichen Schulgattung mittels der Klassengliederung ward noch nicht gedacht. Das ist für die Zeit bis in das letzte Viertel des verflossenen Jahrhunderts hinein auch nicht zu verwundern, denn die Wissenschaft vom Kinde war bis dahin noch wenig entwickelt und hatte mit der Praxis des Schullebens noch gar keine Fühlung. Von Massenuntersuchungen über die Größe der Spannweite der individuellen Differenzen innerhalb des gleichen Alters, von der die Wirkung des Kollektivunterrichts in erster Linie abhängt, war noch nichts bekannt. Ganz anders in der Gegenwart. Nicht nur, daß die seit einer Reihe von Jahren regelmäßig veröffentlichten amtlichen Entlassungsstatistiken mit erschreckender Deutlichkeit dartun[1]), daß die Natur sich nicht in ein Prokrustesbett spannen läßt, sondern jegliche Vergewaltigungsversuche einer formal gleichen Behandlung da wo Mannigfaltigkeit, Verschiedenheit, ja größte Ungleichheit Gesetz ist, unfehlbar durch unterrichtliche und erzieherische Mißerfolge quittiert, erweisen heute die Ergebnisse sowohl der wissenschaftlichen Erforschung der kindlichen Wesenheit als auch der geschärften Beobachtung der Lehrenden bei der täglichen Schularbeit, und ebenso die Befunde der schulärztlichen Massenuntersuchungen, daß innerhalb ein und derselben Altersstufe weitestgehende Unterschiede in der körperlichen und seelischen Beschaffenheit der Kinder vorhanden sind.

[1]) Vergl. meinen Aufsatz „Praktisches zum Arbeitsschulstreit" in dieser Zeitschrift 1917/18, H. 1/2.

Das bedeutet für die Pflichtschule, die kein Ablehnungsrecht besitzt: Die Schülerindividuen der gleichen Altersstufe stellen hinsichtlich der Quantität der Begabung — in den auf der Pflichtschule sich aufbauenden Zweigen erheischt die Qualität der Begabung Berücksichtigung — eine gleitende Skala dar vom hochbefähigten bis herab zum abnorm schwachbefähigten Kinde. Innerhalb dieser Spannung lassen sich, was dem umsichtigen Schulpraktiker nicht erst seit gestern bekannt ist, und was die Ergebnisse der Zensuren- und Entlassungsstatistiken sowie der experimentellen Intelligenzprüfungen an die Hand geben, vier Hauptgruppen der quantitativen Begabung unterscheiden: die Gruppe der sogenannten Durchschnittsschüler, 50—60 Prozent eines Jahrgangs; die Gruppe der über den Durchschnitt sich erhebenden Schüler, 20—25 Prozent umfassend, davon 1—2 Prozent Hochbefähigte; die Gruppe der unter dem Durchschnitt befähigten, aber immer noch in die sogen. normale Breite fallenden Schüler, 20—23 Prozent der Gesamtheit; die Gruppe der sehr weit unter den Durchschnitt sinkenden Schüler, die sogen. geistig zurückgebliebenen oder krankhaft schwach befähigten Kinder, 1—2 Prozent ihrer Altersstufe. Innerhalb jeder dieser 4 Hauptgruppen gibt es wieder Untergruppen: mittlere, höhere und untere Grade.

Wie waren nun die Anforderungen der Schule, zu deren Begriff es bisher gehörte, daß allen sie besuchenden Kindern ein und dasselbe Lernziel, die gleichen inneren und äußeren Arbeitsbedingungen gestellt sind, bemessen? Die Zahl der Volksschulen ist nicht gering, deren Lehrplan auch heute noch amtlich als dem Niveau des Durchschnittsschülers entsprechend angesehen wird, während seine Forderungen — die Zahlen der Entlassungsstatistik lassen keinen Zweifel darüber — die Kräfte des Durchschnittsschülers beträchtlich übersteigen. In diesem typischen Fall, wobei noch unterstellt wird, daß die Anforderungen wenigstens den mittleren (nicht den höheren) Graden der überdurchschnittlichen Begabung tatsächlich entsprechen, ist der Klassenunterricht für alle zu dieser Hauptgruppe gehörigen Schüler erfolgreich, natürlich mit Unterschieden, die sich zwischen sehr gut und noch befriedigend bewegen. Für die drei übrigen Gruppen dagegen ist ein solcher Lehrplan zu hoch, sie müssen 1, 2, 3 mal und öfter repetieren. Ein charakteristisches Beispiel für die Orientierung des Lehrplans nach der Gruppe der überdurchschnittlichen Begabung haben von jeher die Hamburger Volksschulen geboten; sie sind vom grünen Tisch aus, nicht zuletzt auf Betreiben praktischer Schulmänner, im großen und ganzen zu Mittelschulen gestempelt worden. Um nur eines hervorzuheben: vom fünften Schuljahr an war das Englische für alle Knaben ohne Rücksicht auf Befähigung Pflichtfach. Solche Verstiegenheit rächte sich naturgemäß. Nach der Entlassungsstatistik der Hamburger Oberschulbehörde für 1910/11 haben trotz acht- und mehrjährigen Schulbesuchs nur 36 Prozent, also nicht viel mehr als ein Drittel der Abgehenden das volle Schulziel erreicht; nahezu zwei Drittel sahen sich als Repetenten zu Stiefkindern verurteilt mit all den bedauerlichen Wirkungen, die ungeeignete und deshalb ungerechte Behandlung auf das empfindsame kindliche Geistes-, Gemüts- und Willensleben ausübt.

Die zweite typische Möglichkeit des uniformen Lehrplans ist die Bemessung nach den mittleren Graden der Hauptgruppe der durchschnittlich Befähigten. Bei solcher Normierung kämen sowohl die Gruppen der unter dem Durchschnitt Stehenden als auch die Gruppe der über dem Durchschnitt Hinausgehenden zu kurz, jene, weil an sie zu hohe, diese, weil an sie zu geringe Forderungen gestellt werden.

Die dritte typische Möglichkeit zeigt die Bemessung des einen Lehrplans nach dem mittleren Leistungsvermögen der Gruppe der normal schwachen Schüler. Es ist klar, daß bei solcher Orientierung nicht bloß die besser Befähigten sondern auch größtenteils die Durchschnittsbefähigten zu einem Bummelleben verurteilt wären, während die abnorm Schwachen immer noch nicht erfaßt würden. Um letztere in ihr volles Recht einzusetzen, bedürfte es der Festsetzung der Arbeitsforderungen des einen Lehrplanes nach der Leistungsfähigkeit der am tiefsten stehenden Begabungsgruppe.

Zwischen den aufgeführten typischen Fällen bewegen sich alle anderen Möglichkeiten der Ansetzungen des in sich undifferenzierten Lehrplans. Die meisten der tatsächlich eingeführten Lehrpläne halten sich zwischen der ersten und zweiten Ansetzungsnorm: man will eben vor allem die besser befähigten Elemente auf ihre Rechnung kommen lassen. Allein in der Pflichtschule, zumal in der neu zu schaffenden, die aus-

geprägten sozialen Charakter tragen soll, haben alle das gleiche Recht auf die bestmögliche Ausbildung ihrer individuellen durch die Natur und die Lebensverhältnisse bedingten Kräfte. Dieses Recht kann ihnen auch werden, für den gesunden Menschenverstand auf folgende Weise: Wenn bei der naturgegebenen Tatsache der allzu großen Unterschiede in der Lern- und Arbeitsfähigkeit der der Pflichtschule anvertrauten Kinder es schlechterdings unmöglich ist, einen Lehrplan herzustellen, der von keinem zuviel und von keinem zu wenig verlangt, sondern allen Abstufungen der Begabung gerecht wird, dann muß eben auch in der Volksschule das allen Kulturfortschritt bedingende Gesetz der Arbeitsteilung weiter als bisher durchgeführt werden, d. h. für die nunmehr klar erkannten verschiedenen Bedürfnisse sind verschiedene der Leistungsfähigkeit der Hauptbegabungsgruppen angepaßte Arbeitsprogramme aufzustellen.

Hiermit wird auch für den Bereich der Volksschule, entsprechend einer im Fachschulwesen und im höheren Schulwesen bereits vollzogenen Weiterentwicklung, der Begriff Schule durch Vereinigung mehrerer Lehrpläne in einer Lehranstalt vermannigfaltigt und bereichert. Die äußeren Vorbedingungen dazu sind in den größeren Volksschulen durch die Breitengliederung des über die ganze Schulgemeinde sich erstreckenden Gesamtschulkörpers schon erfüllt. Die zahlreichen bislang uniform arbeitenden Parallelabteilungen der aufsteigenden Stufen können entsprechend dem Zahlenverhältnis der verschiedenen Begabungsgruppen ohne besondere Schwierigkeiten dem differenzierten Unterrichtsbetrieb dienstbar gemacht werden. Der Anfang mit der Vermannigfaltigung des Begriffs Schule im Bereich des Volksschulwesens ist ja in den letzten drei Jahrzehnten unter dem Druck der Tatsachen an zahlreichen Orten gemacht worden: einerseits durch Errichtung von Hilfsklassen für die abnorm schwachen Schüler und von Abschlußklassen für mehrmals sitzen gebliebene Schüler, andrerseits durch gehobene Klassen und Übergangsklassen für die leistungsfähigeren Schüler. Jetzt, da höchste Staatsnot dazu zwingt, das gesamte öffentliche Schul- und Bildungswesen bewußt und planmäßig derart auszubauen, daß alle entwicklungsfähigen Keime im Volkskörper zur vollen Entwicklung gebracht werden, ist der Zeitpunkt gekommen, den als richtig erkannten Organisationsgedanken folgerichtig fort- und durchzuführen und zwar von unten auf, gleich in der Grundschule, die dazu berufen ist, durch eine naturgemäße, entwicklungstreue Betätigung der kindlichen Kräfte die tragfähige Grundlage für die ganze folgende Bildungsarbeit zu legen. Damit die Grundschule ihrer pädagogischen und allumfassenden sozialen Aufgabe gerecht werden kann, muß der Gedanke zum Gemeingut aller Kreise werden, daß Besuch der gleichen, d. i. der einen öffentlichen Schule nicht gleiche Schulung für alle, sondern vielmehr, damit allen Kindern das von der einen Schule verheißene gleiche Recht tatsächlich zu teil werden kann, gleiche Möglichkeit für jedes Kind bedeutet, einen guten, d. i. einen seinem individuellen Kräftemaß entsprechenden und deshalb geistiges Wachstum verbürgenden Unterricht zu erhalten.

Wenn auch unter der Wucht der mit innerer Notwendigkeit zur Tatsache gewordenen Differenzierung des Fachschulwesens und des höheren Schulwesens die Forderung der Einheitsschule als Gleichheitsschule nur noch ausnahmsweise für deren ganzen Aufbau verfochten wird, so wollen doch zahlreiche Schul- und andere Politiker wenigstens der gemeinsamen Grundschule, unter einziger Sonderversorgung der krankhaft schwachbegabten Kinder, den Charakter als Gleichheitsschule im Sinne eines in sich undifferenzierten Unterrichts gewahrt wissen. Diese Auffassung ist von jeher besonders in Hamburg vertreten worden und hat auch jüngst wieder in der Einheitsschulkommission des dortigen Lehrerrates eine — freilich knappe — Mehrheit gefunden. Da der über die Verhandlungen erschienene Bericht[1]) in die wichtigste Teilfrage des Problems der Aufteilung der Kinder nach der Begabung einführt, in die Frage nämlich, ob für die Begabungsgruppe der noch in den Bereich des Normalen fallenden schwachen, sogen. debilen Kinder, als natürlicher Unterbau der jetzt schon üblichen Abschlußklassen, planvoll durchgeführte Förderklassen (B-Klassen) einzurichten seien, sehr gut einführt, sei der betreffende Abschnitt hier wiedergegeben:

[1]) Pädagogische Reform 1919, Nr. 33.

„Kein Zweifel bestand darüber, daß die anormalen Kinder schon im ersten Schuljahre aus der Gemeinschaft herauszunehmen und in die Hilfsschule überzuführen seien. Dahingegen entspann sich um den Antrag auf frühzeitige Herausnahme der sogen. Sitzenbleiber eine lebhafte Debatte, die während der ganzen Verhandlung nicht wieder zur Ruhe kam, wenn auch der Antrag auf Schaffung eines besonderen Klassenzuges für diese Kinder mit 11 : 9 Stimmen schließlich abgelehnt worden ist. Für diesen Antrag wurde von der Minderheit, namentlich auch von psychologischer Seite, geltend gemacht, daß es ein Unrecht an diesen Kindern wäre, sie dauernd in einer Arbeitsgemeinschaft zu lassen, mit der sie geistig keine Gemeinschaft bildeten. Lasse man diese Kinder immer wieder sitzen, so müßten ihre an sich schon schwachen Kräfte immer mehr versagen, sie müßten das Vertrauen in ihr eigenes Können verlieren und allmählich immer mehr abstumpfen; dasselbe würde eintreten, wenn man sie trotz ihrer schwachen Leistungen mit den übrigen Schülern versetzte, was von einigen Gegnern des Antrags im Interesse der Erhaltung der Gemeinschaft gefordert wurde. Es wurde weiter betont, daß man diesen vielfach nur langsamer arbeitenden und langsamer fortschreitenden Kindern besondere Sorgfalt zuwenden und sie in Klassengemeinschaften bringen müsse, in denen das Unterrichtstempo ihren Kräften angepaßt wäre und wo sie, etwa wie in der Krohnschen Heimschule, Gelegenheit hätten, sich nicht nur geistig, sondern vor allem auch werktätig zu beschäftigen und Leistungen zu vollbringen, die auch sie als wertvolle Menschen erwiesen. Die so von den Schwachen entlastete Klasse könnte gleichmäßiger fortschreiten, was gewiß ihrer Arbeitsfreudigkeit zugute käme. Die Ausscheidung von Kindern, welche eine sittliche Gefahr für ihre Mitschüler bilden, wurde gleichfalls gefordert. — Der Forderung gegenüber, die Sitzenbleiber in den ersten Jahren schon auszusondern, wurde darauf hingewiesen, daß es gerade eine wesentliche soziale Aufgabe der gut Befähigten sein müsse, im Rahmen des Gemeinschaftslebens der Klasse den Schwächeren zu helfen. Die Schwachen dürfen nicht als minderwertig angesehen werden: die Schule müsse im Gegensatz zu der bisherigen Lernschule dafür Sorge tragen, daß diesen Kindern innerhalb der Gemeinschaft Aufgaben gestellt würden, die ihren Anlagen und Fähigkeiten entsprächen."

Auf wessen Seite in dieser Erörterung das psychologische Recht und damit das Recht des Kindes steht, ist mit Händen zu greifen. Wenn die Gegner eine besondere Versorgung der Schwachen mit dem einfachen Hinweis ablehnen, es müsse die Aufgabe der gut Befähigten sein, im Gemeinschaftsunterricht den Schwächeren zu helfen, so ist das leichter gesagt als getan. Bislang wurden ja in der Hamburger Volksschule die Schwächeren gemeinsam mit den Befähigteren unterrichtet. Wo aber ist der Erfolg geblieben? Die Ziffern der Hamburger Entlassungsstatistik führen eine beredte Sprache. Ultra posse nemo tenetur. Im Verband einer Klasse ist eine Förderung der Schwachen durch die Starken eben nur dann möglich, wenn die Abstände im Können nicht zu groß sind. Überschreiten diese ein bestimmtes Maß, so tritt das genaue Gegenteil ein: die Schwachen werden durch das Gefühl, beim besten Willen Gleiches nicht leisten zu können, niedergedrückt und versagen völlig. Es ist nun einmal so: „Der Dumme wird dem Gescheiten gegenüber nicht gescheit, aber der Gescheite dem Dummen gegenüber dumm" (Hebbel). Auch der Übergang von der sogen. Lernschule zur Arbeitsschule vermag keine Wunder zu bewirken. Denn keine Veränderung der Methode ist imstande, die individuellen Unterschiede im Grade der Begabung und der Entwicklungsreife aufzuheben; es findet höchstens eine Verschiebung in der Rangfolge unter den Trägern der individuellen Unterschiede statt. Einen treffenden Beleg für die Unentbehrlichkeit der Gruppierung der Schüler nach der Begabung auch bei Anwendung der Grundsätze der Arbeitsschule bildet der Bericht Wermuths über die Münchener Versuchsschule, die für Durchführung des Prinzips der Arbeitsschule eingerichtet wurde[1]). „Es handelte sich zunächst nur darum, Methoden durchzuarbeiten, die, ohne den Massenunterricht aufzuheben, eine größere aktive Teilnahme der Schüler an der Erarbeitung der Unterrichtsergebnisse zur Folge haben, als dies im allgemeinen in den Volksschulen der Fall sein kann .... Damit eine wirkungsvolle Durchführung

[1]) Peter Petersen, Der Aufstieg der Begabten. S. 137. (Leipzig, Teubner.)

des Arbeitsprinzips möglich war, wurden die Klassen (erstes Schuljahr) in einer Anzahl von Unterrichtsstunden in zwei Arbeitsgruppen von je 24 Schülern geteilt, sowohl im Sachunterricht als auch im Deutschen und Rechnen. Die Teilung der Klasse erstreckte sich jedoch nicht auf die Gesamtstundenzahl, die einem Unterrichtsfach zugewiesen ist, sondern nur auf 1, 2 oder 3 Stunden, nämlich auf so viele, als zur Einführung in die jeweils neue Aufgabe unter ständiger aktiver Betätigung der Kinder notwendig sind, während für die Einübung der so gewonnenen Unterrichtsergebnisse die ganze Klasse zusammen unterrichtet wurde. Die Zuteilung der Schüler zu den beiden Abteilungen erfolgte nach der Begabung, beim Schuleintritt zunächst nach den Ergebnissen einer Begabungsprüfung, später auf Grund der Lehrerbeobachtungen und der in den einzelnen Arbeitsgebieten zutage tretenden Unterschiede. Diese Trennung machte sich namentlich in den praktischen Fächern notwendig, wo die Begabungsunterschiede besonders auffallend hervortreten." Aber auch die über die praktische Betätigung hinausgreifende Kernforderung des Arbeitsprinzips, daß bei jeder unterrichtlichen Betätigung, auch der rein geistigen, zu gesteigerter Selbsttätigkeit zu erziehen sei, erheischt erst recht eine Aufteilung der Schüler nach der Begabung. Denn das Wesen der Selbsttätigkeit ist gerade darin zu erblicken, daß die Bildungsstoffe nicht schlechthin angeeignet, sondern geistig assimiliert, d. h. zum wirksamen Nährstoff des geistigen Wachsens werden. Grundvoraussetzung hierfür aber ist, daß die Lern- und Arbeitsforderung der Lern- und Arbeitsfähigkeit des Individuums adäquat ist. Das organisatorische Mittel zur Ermöglichung dieses Ausgleichs bei einer Vielheit von Individuen ist eine homogen zusammengesetzte Klasse, die dem Kollektivunterricht gewissermassen ein Kollektivindividuum gegenüberstellt mit nach Art und Grad nicht allzu verschiedenen sondern nach der Seite der Substanz und der Methode des Unterrichts im ganzen einheitlichen Bedürfnissen.

Aber, sagen die Hamburger, „die Schwachen dürfen nicht als minderwertig angesehen werden" und sollen deshalb innerhalb der Gemeinschaft der anderen unterrichtet werden. Auf diesen Einwand sei erwidert: Gerade weil die Schwachen nicht als minderwertig angesehen werden dürfen, sondern das gleiche Anrecht wie die Starken auf freie Entfaltung ihrer Kräfte durch die richtigen Mittel haben, muß ihnen im Gegensatz zu bisher, wo sie rücksichtslos, als Ballast, als Stiefkinder behandelt wurden, im Rahmen der Gesamtschule die ihren Verhältnissen angepaßte Gelegenheit zu einem andersartigen aber gleichwertigen Unterricht geschaffen werden.

Die Einheitsschule des sozialen Gedankens bedeutet nicht nur freie Bahn dem Talente, sondern auch erhöhte, wirksame Fürsorge für den Schwachen. Zu diesem Punkt, der im Kampf um die rationelle Gliederung der Grundschule die Hauptrolle spielen wird, sei noch einem Schweizer Schulmann, dem früheren Vorstand des Schulwesens der Stadt Zürich[1]), das Wort gegeben: „Es ist nicht zu bestreiten, daß die Leistungsfähigkeit eines Schülers stark beeinflußt wird durch die häuslichen Verhältnisse und daß letztere in Hinsicht auf Kinderpflege und Kindererziehung vorwiegend bei der ärmeren Bevölkerung zu wünschen übrig lassen müssen. Wir wollen daher auch nicht in Abrede stellen, daß bei der Gliederung der Volksschule nach der Leistungsfähigkeit der Kinder in der einfachen Abteilung die Kinder der ärmeren Bevölkerung vorherrschen werden. Insofern dürfte also der einfachen Abteilung der Charakter einer Standesschule mehr oder weniger zukommen. Aber eine Standesschule im guten Sinn des Wortes wäre es, eine Standesschule, nicht dazu geschaffen, ihren Schülern eine verschupfte Stellung anzuweisen, die Menschenklasse, der sie vorzugsweise angehören, systematisch darnieder zu halten, zugunsten aller anderen Menschenklassen — gegenteils dazu geschaffen, besondere Fürsorge den weniger glücklich situierten Kindern angedeihen zu lassen, sie auf eine ihrer natürlichen Beanlagung entsprechende Stufe zu bringen und sie so zu befähigen, dereinst den Kampf ums Dasein um so erfolgreicher zu bestehen. Eine Schuleinrichtung aber, welche diejenigen, die es am nötigsten haben, nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten vorwärts zu kommen, nicht sitzen lassen muß zugunsten der anderen, eine Schule, welche den Zweck verfolgt, die Standesunterschiede im prak-

[1]) B. Fritschi, Zur Frage der Parallelisation nach Fähigkeiten in unserer Primarschule (1900).

tischen Leben besser auszugleichen, als es bisher möglich war, ist eine Standesschule im guten Sinn des Wortes, d. h. das Gegenteil einer Standesschule im gewöhnlichen Sinne des Wortes."

Die psychologisch-pädagogische Differenzierung der Schülerschaft ist das naturnotwendige Korrelat der Vereinheitlichung des bisher unsachgemäß und unpädagogisch (nach sozialen und wirtschaftlichen Rücksichten) differenzierten Schulwesens[1]). Erfreulicherweise bricht sich diese Auffassung auch in den führenden Kreisen der deutschen Lehrerschaft mehr und mehr Bahn. Der Zeitungsdienst des Deutschen Lehrervereins führte kürzlich darüber aus: „Bestrebungen, die Schulkinder unserer kinderreichen Volksschulen nach dem Grundsatz der geistigen Leistungsfähigkeit zu scheiden, sind seit Jahren schon im Gange. In Mannheim und nach dem Mannheimer Vorbild auch in anderen Städten ist die Schule schon jahrelang in dieser Weise gegliedert, und wo in der letzten Zeit versucht worden ist, die Vereinheitlichung des Bildungswesens auf der Grundlage der allgemeinen Volksschule in die Wege zu leiten, ist das vielfach unter Anlehnung an diese Grundsätze geschehen. Von einer Vernachlässigung berechtigter Ansprüche oder vorhandener Möglichkeiten der Weiterbildung kann also auch innerhalb der allgemeinen Volksschule wirklich keine Rede sein. Auch die allgemeine Volksschule und gerade sie gibt dem Kinde das Recht auf Bildung nach Maßgabe seiner Fähigkeiten und seines Bildungswillens."

In vorbildlicher Weise sind die Städte Frankfurt a. M. und Cöln an die Behandlung des Problems herangetreten. Auf Grund eingehender, in besonderen Denkschriften niedergelegten Beratungen und nach persönlicher Verlässigung über die Einrichtungen in Mannheim und Charlottenburg haben die Kollegien der beiden Städte 1918 die Vereinheitlichung des Volksschulwesens auf differentiell-psychologischer Grundlage einstimmig beschlossen[2]). Auch das hessische Landesamt für das Bildungswesen fordert in einem die Einheitsschule betreffenden Erlaß vom 4. März 1919 zur „Bildung von Begabungsgruppen im Sinne des Mannheimer Systems" auf. Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß auch der Verein der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen in seiner auf der diesjährigen Tagung in Erfurt beschlossenen Erklärung an die Deutsche Nationalversammlung hinsichtlich der Regelung der Schulfrage durch das Reich unter Punkt 2 fordert: „Anerkennung der vier- oder sechsjährigen Grundschule als Pflichtschule für alle Kinder des deutschen Volkes mit Aufhebung der Vorschule und unter Berücksichtigung der Gliederung der Grundschulklassen nach der Begabung".

Schülerurteile über gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen

(Wilhelm Rasmussen in Kopenhagen-Frederiksberg)[3])

Bei der Neuordnung unsers gesamten Unterrichtswesens wird auch die Frage der gemeinsamen Erziehung oder — wie man lieber sagt — der „Koedukation", die schon einmal die Lehrerwelt beschäftigte, wohl zum Austrage kommen. Da dürften die Erfahrungen, die die uns am nächsten stehenden skandinavischen Völker mit dieser Einrichtung gemacht haben, für uns von Wert sein.

In Schweden haben die guten Ergebnisse der Palmgrenschen Samskola zu Stockholm die Regierung bisher noch nicht veranlaßt, den gemeinschaftlichen Unterricht in allen höheren Staatsschulen einzuführen, wie das Norwegen getan hat, ohne damit die höheren Mädchensonderschulen zu beseitigen. In Dänemark, wo die Realschulen,

---

[1]) Eine vorsichtig abwägende Darstellung des ganzen Problems bietet J. van den Wyenbergh, Die Organisation des Volksschulwesens auf differentiell-psychologischer Grundlage. (Leipzig 1918, Quelle & Meyer.)

[2]) Die Stadt Coburg hat Ostern 1919 den gleichen Weg betreten.

[3]) Mit Genehmigung des Verfassers, jetzt Rektors, Rasmussen übersetzt und in gekürzter Gestalt veröffentlicht von Prof. G. Hamdorff in Görlitz.

an denen das Land ja besonders reich ist, zum Teil für beide Geschlechter bestimmt sind, haben nach dem Gesetze über die höheren Schulen auch Mädchen Zutritt zu den Staatsgymnasien. Und das veranlaßte vor mehr als zehn Jahren die Stadtverwaltung von Kopenhagen-Frederiksberg auch in den Gemeindemittelschulen gemeinschaftlichen Unterricht einzuführen, also für Kinder, die im zwölften Lebensjahre von den getrenntgeschlechtigen Grundschulen kommen. Der Leiter der damals in Frederiksberg eröffneten Mittelschule für Knaben und Mädchen, Wilhelm Rasmussen, suchte nun festzustellen, welche Wirkung der gemeinschaftliche Unterricht auf die Kinder habe, und ließ deshalb in gelegentlichen Vertretungsstunden die Knaben und Mädchen in einem an ihn gerichteten Briefe die Frage beantworten: „Wie es mir in der Gemeinschaftsschule[1]) gefällt und warum?" Vorher hatte R. den Kindern gesagt, sie sollten offen ihre Meinung sagen; er wollte gern wissen, was gegen die Gemeinschaftsschule gesagt werden könnte. Seine eigne Meinung war den Kindern schwerlich bekannt. Das Ergebnis teilt er in einem Aufsatze der Zeitschrift Vor Ungdom 1910, S. 113—128, mit.

Von sämtlichen 219 Briefschreibern der damals 3 Mittelschulklassen zählenden Anstalt, die die Frage beantworteten, erklärten sich 75,8 v. H. für die Gemeinschaftsschule, und 24,2 dagegen; also gut drei Viertel der Zöglinge zogen die Schule vor.

Im besonderen war zu beachten, daß die Neigung zur Gemeinschaftsschule mit den Jahren wuchs. In den ersten Klassen (von unten gezählt) stimmten 68,7 v. H. für diese Art Schule, in den zweiten Klassen 73,6 v. H., in den dritten Klassen 83,7 v. H. Weiter war die Anstalt damals noch nicht ausgebaut. Eine andre lehrreiche Beobachtung ist die Verschiedenheit der Auffassung von Knaben und Mädchen. Von den Mädchen stimmten 80,8 v. H. für die Gemeinschaftsschule, von den Knaben nur 69,7 v. H., und im Laufe der Jahre nimmt die Vorliebe bei den Mädchen mehr zu als bei den Knaben. Von den Mädchen äußerten sich in den ersten Klassen 79,4 v. H. zugunsten der Gemeinschaftsschule, in den zweiten Klassen 72,2 v. H., in den dritten Klassen 90,7 v. H.; bei den Knaben waren die entsprechenden Zahlen 57,6, 76 und 75,6. Den Abfall in den zweiten Klassen erklärt R. daraus, daß in einer der beiden zweiten Klassen das kameradschaftliche Verhältnis zwischen Knaben und Mädchen schlecht war; da stimmten 8 Mädchen und 4 Knaben mit „ja", während 5 Mädchen und 6 Knaben mit „nein" stimmten. In der andern zweiten Klasse, wo das Verhältnis besser war, stimmten 10 Knaben und 10 Mädchen mit „ja", und nur 3 Mädchen mit „nein"; in dieser Klasse herrschte stets gute Kameradschaft.

Im Jahre 1918, als die Schule fertig ausgebaut war mit vier Mittelschulklassen und einer Realklasse, wurde auf des an einer andern Schule beschäftigten Rasmussen Wunsch der Versuch wiederholt, und das Ergebnis der 432 abgegebenen brauchbaren Antworten war wieder, daß die überwiegende Zahl der Kinder die Gemeinschaftsschule vorzieht, sowie daß die Stimmung zu deren Gunsten mit den Jahren steigt.

In den	1. Mittelschulkl.	mit	67	Zöglingen	waren	68,7 v. H.	für die Gem.-Schule
„ „	2. „	„	72	„	„	73,6 „ „	„ „ „
„ „	3. „	„	80	„	„	83,7 „ „	„ „ „
„ „	4. „	„	140	„	„	88,6 „ „	„ „ „
„ „	Realklassen	„	75	„	„	95,9 „ „	„ „ „

Ferner zeigte sich wiederum, daß die Mädchen in höherem Maße die Gemeinschaftsschule vorziehen:

Von den	66	Mädchen	der	4. Klassen	waren	93,9 v. H.	für die Gem.-Schule
„ „	35	„	„	Realklassen	„	97,1 „ „	„ „ „
„ „	74	Knaben	„	4. Klassen	dagegen	83,8 „ „	„ „ „
„ „	38	„	„	Realklassen	„	94,7 „ „	„ „ „

Im Jahre 1918 hat R. auch junge Leute herangezogen, die bereits einige Jahre aus der Schule waren. Es haben aber nur 5 auf seine Frage geantwortet, einige davon verheiratet.

[1]) Eine Bezeichnung für diese Schulart fehlt noch im Deutschen. Der dänischen Bezeichnung Faellesskole entspricht das deutsche Wort „Gemeinschaftsschule" am ehesten. Oder soll man lieber sagen „Gemischte Schule"? G. H.

Ein Herr von etwa 25 Jahren, der nach der Grundschule die Frederiksberger Mittelschule besucht hat, erinnert sich besonders gern an die letztere. Er erzählt, daß er einen Vetter hatte, der in eine Kopenhagener Knaben-Mittel- und Realschule ging, und daß er diesem oft vorgeschwärmt habe, wie herrlich sie es draußen in Frederiksberg hätten. Als ein besonders gutes Zeichen führt er für die Gemeinschaftsschule an, daß in ihr die Schüler weniger schlaff und dösig in den Unterrichtsstunden sind als in den getrennten Knaben- und Mädchenklassen der Grundschule; denn es entsteht (in der gemischten Klasse) zwischen Knaben und Mädchen eine Wettstreit, am tüchtigsten zu sein. Welcher ehrliebende Junge wird wohl unvorbereitet zur Schule kommen, wenn er sich der Gefahr aussetzt, in den Augen der Mädchen als Dummkopf zu erscheinen? Daß die Knaben ihn auslachen, geht ihm nicht so nahe.

Ein andrer Vorzug ist, daß der rohe Ton, den ein einzelner Rüpel leicht in eine Knabenklasse bringen kann, in einer gemischten Klasse schwerer Anklang findet. Die Mädchen, von weicherem und feinerem Gusse als die Knaben, wirken dämpfend auf den Ton und das ganze Tun. Zugleich hat das freiere Auftreten der Knaben Einfluß auf die Mädchen, so daß auch diese freier werden.

Ein weiterer Vorteil, den man nicht unterschätzen darf, ist der, daß die Knaben in der Gesellschaft der Mädchen sich sauberer halten im Anzuge.

Die Liebesbeziehungen, die in einer gemischten Klasse entstehen können, waren — so weit ich aus eigener Erfahrung und aus den vertraulichen Mitteilungen von Kameraden weiß — nicht gefährlich und äußerten sich höchstens in ritterlichem („galantem") Benehmen.

Knaben und Mädchen — schließt der Brief — spielen miteinander, bis sie 6 oder 7 Jahre alt sind, dann trennt die Schule sie und entfremdet sie einander. Wenn die Schule sie nachher wieder entläßt und sie begegnen einander im Leben, so steht der junge Mann und das junge Weib nicht so natürlich voreinander wie es sein könnte, wenn die Schule Verständnis dafür gehabt hätte, daß Mann und Weib, die doch zusammen leben sollen, auch zusammen erzogen werden müssen."

Dieselben Gedanken äußert eine Frau von 24 Jahren.

. . . „Ehe die Kinder in die Schule kommen, spielen sie zusammen in schöner Vereinigung, Knaben und Mädchen durcheinander. Dann kommen sie in die Schule und werden voneinander getrennt. So lange sie in die Schule gehen, sollen die Mädchen nicht daran denken, daß es überhaupt etwas gibt, was „Knabe" heißt. Die Spielplätze sind sorgfältig durch eine hohe Bretterwand geschieden, und es ist fast ein Verbrechen, einen Blick in den „Knabenhof" zu tun. So bekommen die Mädchen ihre besonderen Belange (Interessen), und die Knaben die ihrigen; aber es gibt keine gemeinsamen Belange, wenn Knabe und Mädchen zusammenkommen: sie stehen dann in der Regel verlegen und stumm voreinander. Anders die Knaben und Mädchen der Gemeinschaftsschule: sie haben gemeinsame Belange, gemeinsame Arbeit, von der sie reden können, gemeinsame Gefährten, gemeinsame Lehrer und Lehrerinnen. Und durch den täglichen Umgang sind sie gewöhnt, einander als Kameraden zu betrachten, so daß sie nie voreinander verlegen sind."

Die Frau erzählt dann: „Ich erinnere mich deutlich an den ersten Tag, als ich in die Schule kam — die Gemeinschaftsschule: die Knaben hielten sich an dem einen Ende der Klasse auf, die Mädchen am andern, so weit sie voneinander kommen konnten. Aber es dauerte nicht viele Tage, da waren wir die besten Kameraden von der Welt, und es ist unglaublich, wie in uns Mädchen Leben kam. Wir lernten bald von den Knaben freier aufzutreten, gewannen mehr Selbstvertrauen, ja einige Lehrerinnen wollten sogar behaupten, wir würden zu frei in unserm Auftreten. Aber es ist doch vergnüglicher, einen Haufen munterer Kinder vor sich zu haben als eine Klasse verschüchterter Kopfhänger, wie eine Mädchenklasse so leicht wird."

„Triebmäßig — meint die Frau — tut schon im Kindesalter jedes Geschlecht alles, um einen guten Eindruck auf das andre Geschlecht hervorzubringen vermag." Und das Getändel (der Flirt), zu dem nach einigen die Gemeinschaftsschule zu viel Anlaß geben soll? — „Herrgott — schreibt die Frau — das geschieht ja in aller Unschuld und ich glaube, daß die Mädchen aus andern Schulen sich in Gedanken mindestens ebensoviel

mit den Knaben beschäftigten wie wir. Warum also das nicht offen tun? Das Offenbare ist stets das mindest Gefährliche."

Weiter hebt die ehemalige Schülerin der Gemeinschaftsschule den Wetteifer hervor, der in solcher Schule zwischen Knaben und Mädchen entsteht, und behauptet, daß in ihrer Schule die Mädchen ebenso tüchtig waren wie die Knaben.

Endlich mache sich der günstige Einfluß des gemeinsamen Unterrichts auch im Berufsleben geltend; als einzige Frau zwischen 7 bis 8 Männern fühle sie sich niemals in ihrer Stellung unsicher und komme gut mit ihren männlichen Berufsgenossen aus.

Ein Herr von 24 Jahren, der an getrenntgeschlechtigen Schulen wie an gemischten Schulen tätig war, schreibt aus seiner Erinnerung an die Schulzeit:

„Als einziges Kind war ich niemals zu Hause von Geschwistern umgeben und erinnere mich noch deutlich, mit welcher Scheu vor etwas Geheimnisvollem ich die Mädchenseite der Grundschule betrachtete, in der ich meine ersten 5 Schuljahre verbrachte. Wenn ich ab und zu vom Lehrer mit einem Rundschreiben in den Klassen umhergeschickt ward, fühlte ich mich befangen, sobald ich in die Mädchenklassen kam, während ich mich in den Knabenklassen ungezwungen bewegte. Dann kam ich in die Mittelschule mit gemeinsamem Unterrichte und sogleich ward die Sache anders. Meine Meinung von den Mädchen als Wesen ganz andrer Art fiel sogleich, und ich ward rasch gut Freund mit allen in der Klasse. Die Anwesenheit der Mädchen dämpfte unsre Jungengewohnheiten und wir vermieden unbewußt grobe und schlechte Ausdrücke, wenn die Mädchen dabei waren."

Betreffs der „Schulschwärmerei" muß auch dieser Gewährsmann sagen, daß sie nicht ausbleiben; doch treten sie in der Gemeinschaftsschule nicht mehr hervor als in der eingeschlechtigen Schule, und die Schwärmerei wurde niemals weiter getrieben, als daß man die Gesellschaft der Auserwählten vorzog und ihr gegenüber sich auf jede Weise ritterlich benahm, und diese Form der Schwärmerei dürfte nicht die schlechteste sein. Und daß man suchte, in „Damengesellschaft" so peinlich sauber wie möglich zu sein, war sicher kein Schade.

Von den befragten Schülern betont einer aus den Realklassen ebenfalls, daß durch den gemeinsamen Unterricht das Streben, sich hervorzutun, geweckt wird. „In der Grundschule — schreibt er — war es geradezu eine Ehre, nicht gelernt zu haben zu Hause und sich nun in der Schule durchzuschwindeln. In der Gemeinschaftsschule dagegen merken die Jungen bald, daß die Mädchen über ihnen zu Gericht sitzen, und es geschieht eine große Veränderung mit ihnen, auch im äußeren. Die Jungen achten mehr auf sich, werden sogar etwas eitel, wenn sie die hübschen Anzüge der Mädchen sehen; sie werden auch bald „galant" und ritterlich gegen die Mädchen, aber necken sie auch gern."

Auch ein Mädchen der vierten Mittelschulklasse schreibt, daß sie anfangs in Gegenwart der Knaben befangen war: „wenn eine Aufgabe abgehört ward, und man konnte sie nicht recht, so schämte man sich vor den andern, d. h. den Knaben. Mit der Zeit gefiel es mir besser, und nun will ich lieber in die Gemeinschaftsschule gehen . . ."

R. bemerkt dazu: Was anfangs besonders im Wege steht, ist nicht allein eine reine triebmäßige Scheu vor dem andern Geschlechte, sondern auch Mangel an gegenseitiger Bekanntschaft, ja Achtung. So schreibt eine Schülerin der Realklasse:

„Knaben haben ja stets die angeborene Ansicht, daß Mädchen zu nichts taugen. Wenn sie aber in der Schule sehen, daß die Mädchen ebenso gut können wie sie, und manchmal viel besser, so bekommen sie gleich mehr Achtung vor ihren Klassengefährtinnen."

Und ähnlich eine Schülerin der vierten Klasse:

„Die Scheu und Verlegenheit, die wir vor den Knaben empfanden, als wir zur Schule kamen, ist ganz weg, aber auch die Geringschätzung, mit der die Jungen auf uns herabsahen, ist verschwunden."

Ganz offen schreibt ein Schüler der 4. Mittelschulklasse:

„Es kommt mir vor, als ob die Bande wilder Jungen, die im Jahre 1912 hier herauskamen, sozusagen in Schick gekommen ist, und ich glaube, daß dies zum größten Teile daher gekommen ist, daß wir in der Klasse mit Mädchen zusammengebracht worden sind."

Ein Lehrer hebt außer der Erhöhung des Tones durch die Anwesenheit der Mädchen noch die günstige Wirkung des weiblichen Ordnungssinnes hervor. Verschiedene Zöglinge sind sich auch darüber klar, daß die gegenseitige Kenntnis und Achtung über die Schulzeit hinaus Wert hat. So schreibt ein Mädchen der vierten Klasse: „Wenn wir Mädchen hinauskommen ins Leben, so können wir uns besser zwischen den „schlimmen Mannsleuten" zurechtfinden, sobald wir von Kleinauf an sie gewöhnt sind." Und ein Knabe der Realklasse äußert sich: „Wenn man älter geworden ist, hilft einem die Bewegung zwischen Jungen und Mädchen in der Schule zur Sicherheit im täglichen Leben."

Doch nicht bloß auf das äußere Verhalten der Zöglinge wirkt das stete Beisammensein der beiden Geschlechter günstig, der gemeinschaftliche Unterricht hat nach ihrer Meinung auch günstigen Einfluß auf die Verstandesentwicklung. So schreibt ein Mädchen der 4. Klasse: „Der Verstand wird mehr entwickelt; denn die Knaben bekommen Gedanken von den Mädchen, die Mädchen von den Knaben." Und ein Knabe desselben Alters meint: „Bei der Verschiedenheit, die in den Anschauungen und Meinungen besteht, können beide Teile lernen, eine Sache von verschiedenen Seiten anzusehen, und betrachten sie nicht bloß von ihrem eigenen Standpunkte."

In bezug auf die geistige Entwicklung fand R. bei der ersten Umfrage bei einigen Lehrern Bedenken: beim gemeinschaftlichen Unterrichte können sich wegen der verschiedenen Veranlagung der Geschlechter das Denkvermögen und die Selbständigkeit der Mädchen nicht so gut entwickeln wie in der Mädchenschule. R. meint, daß allerdings Knaben mehr veranlagt sind für das abgezogene (abstrakte) Denken in der Größenlehre und für das von der Erfahrung ausgehende (induktive) Schließen auf den ursächlichen Zusammenhang in der Naturwissenschaft. Es wird aber ganz auf den Lehrer ankommen, ob er immer die Knaben für die Mädchen denken läßt, oder geduldig auf die letzteren wartet, sie ermuntert und anspornt, nicht hinter den Knaben zurückzubleiben. Dann kommen sie schließlich mit und werden dahin gebracht, daß sie mehr und selbständiger denken als in reinen Mädchenklassen. So können durch den gemeinsamen Unterricht die Mädchen auf Bahnen geführt werden, die bislang allzusehr den Männern überlassen waren.

Ein Mathematiker der Mittelschule sprach sich dahin aus, daß „in Mathematik und Rechnen bei den Mädchen keine Schwierigkeiten bestehen, doch haben die Knaben ein kleines Übergewicht in den Anlagen". Der andere Lehrer desselben Faches aber behauptete, daß die Mädchen unter der größeren Tüchtigkeit der Knaben litten.

Ein Sprachlehrer fand, daß die Mädchen größeren Sprachensinn haben als die Knaben, die dadurch zu mehr Fleiß und Genauigkeit genötigt werden. Dafür kommen aber die Mädchen in der gemischten Klasse nicht so weit wie in den Mädchenschulen.

Ein anderer Lehrer bemerkte, daß „der Unterricht in der Gemeinschaftsschule weniger das gedächtnismäßige Aufsagen verlange und mehr verstandweckend sei als in den Mädchenschulen". Und manche Bemerkungen in Briefen der Mädchen deuten darauf hin, daß diese Beobachtung richtig ist, und daß die Mädchen sich bei der Veränderung wohl befinden.

Bei dem Wetteifer zwischen Knaben und Mädchen könnte man nun vermuten, daß die Mädchen, ohne es selbst zu merken, sich überanstrengen. Die Feststellung der täglichen Arbeitszeit, die R. im Jahre 1909 vornehmen ließ, ergab jedoch, daß in vier Klassen die Arbeitszeit fast gleich war. In vier Klassen arbeiten die Mädchen wenig länger als die Knaben, in einer Klasse umgekehrt die Knaben etwas länger. In einer von den dritten Klassen arbeiteten die Mädchen 14 Minuten länger als die Knaben, in einer andern dritten Klasse die Knaben 15 Minuten länger. Der Schularzt, der Mädchen aus 9 Klassen untersuchte, erklärte, daß der Gesundheitszustand der Mädchen so gut war wie er bei Mädchen desselben Alters in Mädchenschulen zu sein pflegt, eher noch besser.

Eine nicht zu unterschätzende gute Wirkung des gemeinsamen Unterrichts ist, daß das Zusammenleben und Arbeiten von Knaben und Mädchen gemeinschaftliche Freude in die Schulzeit bringt. So schreibt ein Mädchen der vierten Klasse:

„Als ich in die Mädchenschule ging, war alles so fürchterlich steif, daß wir armen

Mädel in der Schulstunde kaum die Augen im Kopfe drehen durften. Aber sogleich wie ich in die Gemeinschaftsschule kam, merkte man die Veränderung. Hier sind erstens mehr Lehrer, und diese sind selten so pütscherig wie die Lehrerinnen, obgleich sie auch manchmal Grillen haben. Und dann sind da die Jungen mit ihren lustigen Stücken."

Auf Anfragen bei den Eltern erhielt R. von einigen wertvolle Mitteilungen. So heißt es von einem Mädchen, daß es eine „größere Freiheit im Benehmen und eine selbständigere Meinung als früher bekunde", oder (von einer andern) „größere Freudigkeit und mehr Selbstgefühl". Und von einem Knaben, daß „etwas mehr Ruhe in sein Wesen gekommen sei"; von einem andern, daß er „auffallend verschlossen und zurückhaltend" war, ehe er in die Gemeinschaftsschule kam, daß aber „eine plötzliche Veränderung in sein ganzes Wesen gekommen ist".

Viele Schüler weisen auch darauf hin, daß die beiden Geschlechter sich an gegenseitige Hilfeleistung gewöhnen, und nicht selten wird hervorgehoben, daß die Mädchen sich das Klatschen abgewöhnen.

Die anziehendsten Begründungen ihrer Vorliebe für die Gemeinschaftsschule schreibt R. in seiner ersten Veröffentlichung, sind doch die, welche mehr oder weniger offen das Geschlechtliche berühren, und solche Begründungen sind allgemein. Durchaus harmlos ist, was ein Schüler der Realklasse schreibt (Tilskueren 1919, S. 67): „Was wäre z. B. „Das letzte Paar vorbei" („To Mand frem for en Enke"), wenn keine Mädel dabei wären? So gut wie gar nichts. Man würde sich keine so große Mühe geben, um einen Jungen zu fangen, wie bei einem Mädchen. Und ebenso ist's in der Klasse. Knaben und Mädchen feuern einander an, ihr Bestes zu leisten."

Deutlicher offenbart die Äußerung eines Mädchens der vierten Klasse die geschlechtliche Beziehung: „Es ist noch etwas Gutes bei diesen Gemeinschaftsschulen: wenn man von der Realklasse abgehen soll und fast heiratsfähig ist, braucht man nicht zu Hause zu warten, bis man verlobt wird; nein, diese Handlung führt man in der Schule aus, denn da sind genug schmucke, junge Herren zur Auswahl." Beruhigend aber klingt, was ein Schüler der Realklasse schreibt:

„Es ist keine Gefahr, daß Knaben und Mädchen miteinander vertrauter werden, wenn sie zusammen in die Schule gehen; eher ist die Gefahr vorhanden, daß verschiedene Lustgefühle hervorkommen, wenn sie nicht miteinander umgehen lernen."

Und bezeichnend ist, was R. bereits in Vor Ungedom 1909, S. 118 über diese Frage aus dem Briefe eines Knaben der dritten Klasse mitteilt: „Wenn man in die Gemeinschaftsschule geht, spricht man nicht darüber, wie das zugeht, wenn man Kinder bekommt, und ähnliches. Als ich in die andre Schule ging, sprachen die Jungen, wenn sie zusammen waren, von nichts anderem. So ist das hier nicht. Wenn die Jungen in der andern Schule bei einem Mädchen vorbeigingen, riefen sie hinter ihr her. Damals kam es einem vor, daß die Verschiedenheit zwischen Knaben und Mädchen größer sei als jetzt, wo man täglich mit ihnen zusammen ist."

Damit stimmt auch, was einer der von R. befragten Lehrer (V. U. S. 122) schrieb: „Nicht selten habe ich in den Sonderklassen Knaben beobachtet, wie sie mit unverkennbarer Lust die großen Mädchen z. B. auf dem Spielplatze beguckten. Dieselben Knaben haben oft eine gewisse Vorliebe für wenig schöne Zeichnungen, Ausdrücke, Gebärden, die von einer nicht ganz gesunden geschlechtlichen Entwicklung zeugen. Diese Anzeichen habe ich in der Gemeinschaftsschule fast nie beobachtet."

R. meint daher sehr richtig: die Kinder gewöhnen sich in der Gemeinschaftsschule daran, einander als Menschen zu betrachten, nicht als Knaben und Mädchen. Das erotische Gefühlsleben wird gesünder.

Sämtliche Äußerungen der bunten Sammlung ordnet nun R. in folgende 15 Gruppen:

1.	Gegenseitiges Kennenlernen und Achten, gute Kameradschaft	95 mal
2.	Wettbewerb zwischen beiden Geschlechtern, größerer Fleiß	64 „
3.	Bessere Aufführung	51 „
4.	Gegenseitige Einwirkung im allgemeinen oder beim Lernen	44 „
5.	Gemeinsame Freuden (z. B. Waldausflüge)	27 „

6.	Vergnüglicheres Schulleben	20 mal
7.	Bessere Ordnung und größere persönliche Sauberkeit	16 „
8.	Gegenseitige Hilfsbereitschaft	13 „
9.	Verminderung der Klatschereien der Mädchen	11 „
10.	Mehr Natürlichkeit und Freimut	10 „
11.	Verminderung der Plauderhaftigkeit und Albernheit der Mädchen	8 „
12.	Geschlechtliche Beziehungen, offen angeführt	4 „
13.	Geringere Strenge bei den Lehrern und besseres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern	2 „
14.	Verminderung der Putzsucht bei den Mädchen	2 „
15.	Mehr Lehrer und Lehrerinnen als in der (eingeschlechtigen) Sonderschule (die das Klassenlehrersystem hat) und Lehrer von beiden Geschlechtern	1 „

Das Ausschlaggebende ist nach R.'s Ansicht das gegenseitige Verhältnis der Zöglinge, und die stärkste treibende Kraft ist unzweifelhaft das — bewußte oder unbewußte — Wohlbefinden der beiden Geschlechter in ihrem Beisammensein. Es ist daher auch ganz natürlich, daß das Gefallen an der Gemeinschaftsschule mit dem Alter wächst, doch ist es erstaunlich, daß dies Gefallen schon in den untersten Klassen so groß ist. Diese Tatsache veranlaßt R. zu einem Vergleiche mit den Ergebnissen, zu denen Professor Alfred Lehmann gelangt in seiner außerordentlich anziehenden Abhandlung über „die Hochziele der Kinder („Om Börnens Idealer").

Lehmann behauptet (a. a. O. S. 104): „Die für die Mädchen bezeichnende Zärtlichkeit (ömhed) als Triebkraft tritt bis zum 11. Jahre in den Sonderschulen stärker hervor als in den Gemeinschaftsschulen, wo die Mädchen auf den Stand der Knaben herabsinken; doch nach dem Eintritte der Geschlechtsreife im 14. Lebensjahre macht sich diese Triebkraft wieder in den gemischten Schulen stärker geltend."

Falls das richtig ist, sollte man — meint R. — erwarten, daß das Gefallen an der Gemeinschaftsschule bei den Mädchen in den ersten Mittelschulklassen nicht so groß ist, da sie zu der Zeit geschlechtlich weniger für das Zusammensein mit den Knaben gestimmt sind. Doch die Untersuchungen ergeben, daß die Mädchen sogleich eine ausgesprochene Vorliebe für die Gemeinschaftsschule haben. R. vermutet daher, daß das Zärtlichkeitsgefühl in Wirklichkeit in der Gemeinschaftsschule stärker ist als in der Sonderschule, aber dieser Antrieb nur niedergehalten wird durch das Zusammensein mit Knaben, deren Wesen in den ersten Jahren auf dem Wege der Nachahmung die Mädchen noch stark beeinflußt.

Von den Knaben schreibt L. (a. a. O. S. 105): „Die bei Knaben bezeichnende Triebkraft „Mut" tritt vom 10. bis zum 14. Lebensjahre in der Sonderschule stärker hervor als in der Gemeinschaftsschule, wo die Knaben sich dem Stande der Mädchen nähern, aber nach dem Beginne der Geschlechtsreife vom 15. Jahre an macht sich diese Triebkraft in der Gemeinschaftsschule stärker geltend als in der Sonderschule."

R. will diese Erscheinung dadurch erklären, daß bei den Knaben, die sich langsamer entwickeln als die Mädchen, die Mutäußerungen in dem gedachten Alter (10. bis 14. Jahr) nur durch die Mädchen gedämpft werden.

R. bezweifelt darum auch die Richtigkeit des Hauptergebnisses von L.'s Untersuchungen (a. a. O. S. 106): „In den Gemeinschaftsschulen werden die für die Mädchen und die Knaben kennzeichnenden Eigenschaften in dem Zeitabschnitte vor Eintritt der Geschlechtsreife ausgelöscht; für die Mädchen hat die Zärtlichkeit, für die Knaben der Mut (als treibende Kräfte) geringere Bedeutung als in den Sonderschulen."

R. dagegen schließt aus dem bekundeten Gefallen der Mädchen an der Gemeinschaftsschule schon in der ersten Mittelschulklasse, daß deren weibliche Gefühle keineswegs durch die Anwesenheit der Knaben geschwächt werden, so wenig wie vermutlich die männlichen Gefühle der Knaben in der Gemeinschaftsschule. Es finde nur eine gegenseitige Einwirkung derart statt, daß jedes Geschlecht sich etwas von den äußeren Formen des andern Geschlechts aneignet, und dadurch unwillkürlich etwas von seinen besondern Geschlechtseigentümlichkeiten verschleiert, wie Zärtlichkeit und Mut; doch verbleiben diese gleichwohl in voller Stärke.

L. kommt zum Schlusse (a. a. O. S. 107): „Sieht man es für das Günstigste an, daß die für beide Geschlechter eigentümlichen Wesenszüge sogleich nach der Geschlechtsreife sich stark geltend machen, so ist der gemeinschaftliche Unterricht das Mittel dazu. Hält man es dagegen für ungünstig, so bleiben die Sonderschulen vorzuziehen. Die Seelenkunde ist vorläufig außerstande, einen Beitrag zur Lösung der Frage zu liefern, welches der beiden Ziele sich auf die Dauer als das günstigste erweisen wird für den einzelnen wie für die Gesellschaft."

R. bemerkt dazu: Man kann sich fürs erste wohl denken, daß der gemeinschaftliche Unterricht so große Vorzüge vor dem getrennten hat, daß er vorzuziehen ist, selbst wenn man die geschlechtliche Entwicklung sogleich nach der Reife für ungünstig hält. Und man kann umgekehrt soviel Vorzüge in der Sonderschule finden, daß man sie wählt, obwohl man im übrigen die zeitige geschlechtliche Betonung vorzieht, die nach Lehmanns Meinung von der Gemeinschaftsschule verursacht wird. Die Frage ist also verwickelter, als Professor L. glaubt.

Außerdem ist es wohl denkbar, daß die zeitige geschlechtliche Betonung zusammenfällt mit größerer geschlechtlicher Ruhe: das ist R.'s Auffassung, und er weist darauf hin, daß Kinder, die vom andern Geschlechte getrennt gehalten werden, heftigere geschlechtliche Einbildungen bekommen als Kinder von beiden Geschlechtern, die frei miteinander verkehren. Auch sind ernstliche geschlechtliche Ausschweifungen ohne Zweifel häufiger und gefährlicher, wenn die Geschlechter voneinander geschieden sind. Die geschlechtliche Einbildung verlangt nach Nahrung so gut wie alle andern Seiten des Vorstellungslebens. Und wenn sie nicht auf natürliche Weise genährt wird dadurch, daß der Gegenstand der geschlechtlichen Anziehung zur Stelle ist, kommt sie auf Abwege, ist vielleicht für gewöhnlich schwächer als wenn die Geschlechter offen zusammen verkehren, äußert sich aber gewaltsamer in plötzlichem Ausbruche und gegen die Natur, wenn sie aus einem oder dem andern Grunde entzündet wird.

R. erklärt sich darum vertrauensvoll zugunsten des Zusammenseins beider Geschlechter. Die Natur hat die Knaben nicht von den Mädchen getrennt, weder im Hause noch auf dem gemeinschaftlichen Spielplatze, wo die Kinder des Ortes sich zusammen tummeln (wenn man von solchen Naturwidrigkeiten, wie die Großstädte sind, absieht). Die Triebe an und für sich sind auch nicht böse, sie sollen einmal den höchsten Zielen des Lebens dienen: der Erhaltung und Vervollkommnung der Art. Wenn sie sich also bei den Kindern etwas früher merkbar machen, als man bisher annahm (R. glaubt, daß sie sich sogar sehr zeitig einstellen), so müssen wir diese Tatsache beachten. Aufgabe der Erziehung ist nicht: die Triebe auszurotten — das ist unmöglich, auch nicht sie in ihrer natürlichen Entwicklung zu hemmen. Aufgabe der Erziehung ist dagegen: die Entwicklung in einer lebensdienlichen Richtung zu leiten. Und was im besondern die geschlechtliche Entwicklung angeht, so verläuft diese nach R.'s Meinung bei größtem seelischem Gleichgewicht, und darum am günstigsten, wenn die beiden Geschlechter von Klein auf täglich kameradschaftlich miteinander verkehren.

R. trägt daher auch kein Bedenken gegen das zeitige Hervortreten des Geschlechtlichen in der Gemeinschaftsschule. Entscheidet man sich aber für gemeinschaftlichen Unterricht für die großen Knaben und Mädchen in den Mittelschul- und Realklassen, so muß man naturgemäß sogleich in der Vorschule beginnen, auch die Kinder auf denselben Bänken sitzen lassen. Das Gegenteil empfinden die Kinder selbst als folgewidrig.

Anmerkung: Von großer, ja vielleicht von größter Bedeutung in dieser Frage dürfte auch die Lebenshaltung der Kinder im Elternhause sein. Bei uns in Deutschland wurde bis zum Kriege mehr Fleisch genossen als in einem andern Lande Europas, über 50 kg für Jahr und Kopf. Dazu kam der oft schon früh einsetzende Genuß geistiger Getränke, anfangend mit dem Flaschen-Lagerbier. Durch diese üppige und erhitzende Kost werden frühzeitig in beiden Geschlechtern die geschlechtlichen Triebe erregt. Schamlose Bilder in den Schaufenstern oder in den Ankündigungen der Lichtspielhäuser, jedem zugängliche aufregende Liebesgeschichten, deren Zahl ja der Krieg ins Endlose vermehrt hat, gemeine Gassenhauer, die man schon von kleinen Burschen und Mädchen hören kann: alles das hat dahin gewirkt, daß in geschlecht-

lichen Dingen schon in der Jugend eine Verwirrung herrscht, die besorgte Eltern den freien Verkehr ihrer Töchter mit Knaben, wenigstens vom Beginne der Reife an, gewagt erscheinen lassen kann. Auch ich möchte die gemeinschaftliche Erziehung für die naturgemäße halten, aber erst müssen unsre Lebensgewohnheiten wieder natürlicher werden, die Kost einfacher, die reizenden und erhitzenden geistigen Getränke jeder Art müssen von der Jugend ganz ferngehalten werden. In Schweden und Norwegen besteht in den sogenannten bessern Familien hinsichtlich der geistigen Getränke dieser Zustand; in Dänemark ist es in dieser Hinsicht auch schon besser geworden. Nur Deutschland kann sich trotz aller wirtschaftlichen und sittlichen Not noch immer nicht freimachen aus den Banden des „deutschen Lasters". Damit wird aber die Besserung auf jedem Gebiete, nicht zum wenigsten auf dem der Erziehung erschwert oder unmöglich gemacht. G. H.

Leitsätze zur Religionskunde

Von Professor Dr. W. Rein in Jena

1. Sämtliche Schulen als Organe des konfessionslosen paritätischen Staates sollen keine konfessionellen Anstalten sein. Allerdings auch keine religionslosen.
2. Die „weltliche" Schule als Forderung eines „weltlichen" Staates kann nicht als Ideal angesehen werden. Unser Staat ist kein weltliches Gebilde und unsere Schule ebensowenig [1]). Sie kann nicht auf die Pflege des religiösen Interesses bei der Entwicklung der Kindesnatur verzichten, wenn sie sich nicht auf den Standpunkt einer bloßen Lernschule herabdrücken lassen will. Die religiösen Bedürfnisse der Kindesnatur wollen ebenso berücksichtigt sein wie die wissenschaftlichen und künstlerischen. Der deutsche Staat aber hat zu bedenken, daß ohne Religion die Menschen schwach und mutlos zum Guten sind. Die heutigen Zustände in unserem Volke beweisen es. Religion ist und bleibt die wichtigste Kraftquelle der Moralität. Moralunterricht ohne religiöse Grundlage muß zur Verflachung führen.
3. Die Staatsschule wird zwar äußerlich von jedem kirchlichen Einfluß befreit, betrachtet sich aber durch die Pflege der religiösen Anlagen der Kinder innerlich mit den idealen Mächten der religiösen Gemeinschaften verbunden.
4. Während der konfessionell-dogmatische Religionsunterricht den betr. Kirchen zu überlassen ist, stellt die Staatsschule ihre Religionskunde auf geschichtlichen Boden, d. h. auf den Boden der religiösen Anschauung zwecks Einfühlung in die religiösen Persönlichkeiten und Ideen.
5. Die Religionskunde umfaßt in erster Linie die christlichen Urkunden, zieht dann auf den höheren Stufen andere religiöse Ausprägungen wie die unserer heidnischen Vorfahren zum Vergleich und zu fruchtbringender Verinnerlichung heran.
6. Wo Gemeinden die „Religionskunde" ablehnen, namentlich in konfessionell gemischten Ländern, wird ihnen die Einrichtung von Konfessionsschulen oder von sogen. Simultanschulen gestattet. Dies ist eine Forderung der Gewissensfreiheit, die der Kulturstaat hochzuhalten hat. Die Familien dürfen in religiöser Beziehung nicht vergewaltigt werden.

---

[1]) Vergl. W. Rein, Die Fabel vom weltlichen Staat. Die „Glocke" Nr. 18. Ferner: W. Rein, Grundriß der Ethik. 5. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

Buchbesprechungen

Phil. Scheidemann, Der Feind steht rechts! Arbeiter seid einig! Zwei Reden. Berlin 1919, Verlag für Sozialwissenschaft. 0,40 M.

Der Titel der kleinen Broschüre ist falsch. Er müßte nach dem Inhalte lauten: Der Feind steht links und rechts, und zwar ist der linksstehende nach dem Redner weit gefährlicher als der rechtsstehende. Denn er hinterläßt, falls er zum Sieg gelangt, eine Trümmerstätte, auf der unser Volk sich eben begraben lassen kann, während der rechtsstehende nicht unserem Volke, sondern nur der gegenwärtig herrschenden Regierungsform gefährlich wird. Die Geschichte Frankreichs beweist es. Die Kämpfe zwischen Monarchie und Republik haben gewiß dem Volke unendlich geschadet, aber sie haben es nicht auf die Strecke gebracht. Der Kommunismus aber in seiner konsequenten Durchführung muß diesen Erfolg haben. Ob die Unabhängigen sich diese Folgerung klargemacht haben? Das wäre die Hauptaufgabe des Redners gewesen, das Programm der Linksstehenden auf seine Tragkraft und auf seine Wirkung für unser Volksleben scharf zu untersuchen. Darauf ist er nicht eingegangen, vielleicht aus dem Grund, weil er das gleiche Programm wie die Unabhängigen vertritt und nur in bezug auf das Tempo der Durchführung abweicht. Da graben die Sozialisten der „Glocke" viel tiefer. Sie rücken dem Marxismus auf den Leib und untersuchen in streng wissenschaftlicher Weise, was von diesem großgedachten Wirtschaftssystem, das vom Standort des städtischen Fabrikarbeiters entworfen von vornherein mit dem Fluch der Einseitigkeit behaftet ist, heute noch als gültig und wirksam betrachtet werden kann. Solange die Mehrheitssozialisten nicht diese Arbeit geleistet und bis in jede Arbeiterwohnung verbreitet haben, wird die Auseinandersetzung mit den Unabhängigen immer unfruchtbar und wirkungslos bleiben. Durch Erweckung von Angstgefühlen im Hinblick auf die Bestrebungen der „Monarchisten" werden Mehrheitssozialisten bei den Unabhängigen nichts erreichen. Sie lachen darüber. Nur eine Fortbildung des Sozialismus kann die Sozialdemokratie retten. Sonst geht die Zerfleischung weiter, bis der tertius gaudens die Früchte erntet. Ein Sozialismus, der heute in drei Gruppen zerspalten ist, von denen jede behauptet, den echten Ring zu besitzen, muß alle Anziehungskraft verlieren. Er hat so schon viel an Ansehen eingebüßt, weil das Bewußtsein allgemein verbreitet ist, daß in der großen revolutionären Bewegung nicht Ideen die Führung hatten und noch haben, sondern allein die materiellern Triebe die treibenden Kräfte sind, die sich in den Vordergrund schoben. Die Idealisten unter den Sozialisten, die von einem neuen Morgenrot träumten, das mit der Revolution über Deutschland kommen werde, sind längst verstummt. Ein krasser Materialismus, eine Folge seichtester Aufklärung einerseits und des Geschichtsmaterialismus andererseits, drängt sich tagtäglich in den widerlichsten Formen auf. Über diese Dinge sollten die sozialistischen Führer reden und den Gründen nachgehen, woher sie stammen. Reden wie die vorliegende des Herrn Scheidemann sind ganz nett zu lesen, aber von einer nachhaltigen Wirkung können sie nicht sein, da sie an vorübergehende Erscheinungen sich halten und mit ihnen verschwinden. Herr Scheidemann sollte, wenn er zu Arbeitern spricht, doch eine schwerere Kost darbieten, und wenn er im Reichstag redet, vor allem klipp und klar zeigen, wie das nächste Ziel, das er aufstellt: „Ausbau oder vielmehr Änderung des Völkerbundes zu einer Institution, die im Geiste internationaler Gerechtigkeit dem gemeinsamen Wohl aller Völker dient", zu erreichen ist mit Verzicht auf militärische Macht, ohne welche kein Staat auf die Dauer sich behaupten kann. Herr Scheidemann will davon nichts wissen. Er glaubt an den Sieg der Gerechtigkeit und verzichtet darum auf jeden Gedanken einer gewaltsamen Revision des Friedensvertrags, der nur durch Gewalt zustande kam. Niemand wird unter den jetzigen Verhältnissen dem Gewaltgedanken nachgehen. Aber es wäre verhängnisvoll, wenn unser Volk darauf verzichten wollte, sich jemals wieder wehrhaft zu machen. Es wäre zu ewiger Sklaverei verurteilt. Denn im Leben der Völker hat man bisher nur auf dasjenige Volk gehört, das nicht nur etwas zu sagen, sondern das auch die Macht hatte, dem Gesagten Nachdruck zu verleihen. Herr Scheidemann will einen andern, einen neuen Weg weisen, den vor uns kein Volk gegangen sei. Es soll ein friedlicher Weg sein, auf dem nur Geisteskämpfe ausgefochten werden, bis endlich die Gerechtigkeit siegt und dem niedergetretenen Deutschland sein Recht wird. Er

hofft auf die internationale sozialistische Konferenz. Nach den trüben Erfahrungen, welche die deutschen Sozialisten mit den ausländischen, namentlich den englischen und französischen, machen mußten, die in die erste Linie die Interessen ihrer Länder, in die zweite die internationalen Träume stellten, dürfte der Zweifel berechtigt sein, ob jemals diesen Konferenzen Taten folgen werden, die uns von unserem Elend befreien können. Unsere Feinde haben es glücklich erreicht, daß wir Deutsche wieder das Volk der Dichter und Denker geworden sind; daß wir den Befehlen der Mächtigen der Erde Gehorsam leisten und geduldig die fremden Fesseln tragen, ohne zu murren; daß wir uns allmählich daran gewöhnen, um des lieben Friedens willen das Sklavenjoch zu tragen. Die Arbeiterklasse will es so; die Führer der Arbeiter wollen es so. Die Masse des Volkes folgt ihnen nach, und die Masse hat die Macht. Sie hat die Zukunft der Nation in der Hand, eben die, welche soeben charakterisiert worden ist. Kann sie als eine rosige betrachtet werden? Kann man für das einzelne Individuum das als Ideal hinstellen, daß es immer und ewig nachgeben und sich ducken soll unter die Hand des Mächtigeren? Dem Volke aber soll es vorgeschrieben werden bis dahin, wo die Befreiuung kommt, wo die Völker der Erde allesamt getragen von der reinen Gesinnung der Liebe und der Gerechtigkeit ihm geben, was ihm zukommt und es aufnehmen in den Völkerbund. Völkerversöhnung — ein herrliches Wort. Wer es im Munde führt, sollte sich zuvor mit Kants Schrift über den ewigen Frieden auseinandersetzen. Herr Scheidemann traut seinem Volk sehr viel zu, wenn er glaubt, daß es allein für sich das Banner der Gerechtigkeit aufrollen könnte, dem die andern folgen sollen. Da müßte unser Volk vor allem ein besseres Beispiel geben als das, welches es heute darbietet.

Jena W. Rein

Dr. Strecker, Das Ideal der Einheitsschule. Darmstadt 1919, Ed. Roether. 80 Pfg.

Die kleine Schrift enthält einen Vortrag, den Herr Dr. Strecker, Präsident des hessischen Landesamtes für das Bildungswesen, in Darmstadt gehalten hat. Er zieht die Grundlinien des einheitlichen Schulsystems in gleicher Weise, wie ich sie in meiner Broschüre (Die Deutsche Einheitsschule. 4. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt) gezogen habe. Der Geist wahrer Duldsamkeit und echter Freiheit, pietätvoller Anerkennung der großen Werke der Vergangenheit und besonnener Überlegung der neu einzuschagenden Wege spricht aus seinen Ausführungen. Im Nachtrag sind die Ergebnisse der Besprechung mitgeteilt, die sich an den Vortrag anschloß. Auf ihn möchte ich besonders hinweisen, da die Auseinandersetzung Dr. Streckers mit seinen Gegnern durchaus vornehm und sachlich gehalten ist, in vorteilhafter Weise von dem Ton abstechend, der leider in so manchen Volksversammlungen abstößt. Deshalb überzeugt Herr Dr. Strecker, dessen Erlaß vom März 1919, auf Seite 32 der vorliegenden Broschüre abgedruckt, ein Muster besonnener Staatskunst genannt werden kann. Der Freistaat Hessen darf sich glücklich schätzen, daß die Aufgaben des Bildungswesens und der Bildungsarbeit in den Händen eines so hervorragenden Fachmanns ruhen, der fern von überstürzten Experimenten eines geschichtslosen Radikalismus und flacher Halbbildung seinen sichern Weg geht. In Fichtes Geist, der uns heute noch der beste Führer zu neuem Aufstieg sein kann, ist der Verfasser tief eingedrungen. Wer sich ein solches Vorbild wählt, dem mag man beruhigt folgen.

Jena W. Rein

C. H. Becker, Kulturpolitische Aufgaben des Reichs. Leipzig 1919, Quelle & Meyer.

Die vorliegende Broschüre des Preußischen Unterstaatssekretärs, der sich als Vorkämpfer der Hochschulreform einen Namen gemacht hat, ist allen denen aufs wärmste zu empfehlen, die sich in dieser schweren Zeit Gedanken über den Aufstieg unseres Volkes machen und in ihren Überlegungen zu dem Ergebnis gelangt sind, daß die Bedingungen hierzu in einer neuen Erziehung unseres Volkes liegen. Genau wie nach dem Jahre 1806, das den Anstoß gab zu den berühmten Reden Fichtes an die deutsche Nation. Sie waren insofern verfrüht, als wir noch keine Nation waren. Wir waren kaum ein Volk zu nennen. Und heute stehen wir noch auf gleichem Standpunkt. Wir wollen erst eine Nation werden. Wir müssen es werden, wenn wir nicht untergehen wollen. Es gilt unserem Volke eine politische Bildung zu bringen, die

seinen Bestand sichert. Das Kaisertum gründete das Reich auf militärische und wirtschaftliche Macht. Diese beiden Säulen haben sich nicht als tragfähig erwiesen, weil der dritte Grundpfeiler nicht gelegt und gepflegt worden war: die politische Bildung mit der Macht der nationalen Idee. Bei unseren Feinden trafen alle drei Bedingungen in der glücklichsten Weise zusammen und führten zum Sieg. Heute sehen wir das alles ganz klar und deutlich in scharfer Selbstkritik, aus welcher sich die Vorschläge zur Besserung ergeben. In der vorliegenden Broschüre sind solche gezeichnet. Man kann ihnen vertrauen und soll sie prüfen, ehe man sie beiseitelegt. Zu einem Punkte möchte Rezensent eine kurze Erläuterung geben. Sie betrifft seine eigene Sache. Mit Recht betont der Verfasser, daß der Schwerpunkt nicht in der Organisation, sondern in dem Inhalt, in dem Geist liege, der die Organisation lebendig machen und erhalten muß. Nun habe ich in meiner Schrift „Deutsche Einheitsschule", 4. Aufl., Osterwieck, Zickfeldt, den Standpunkt vertreten, hinsichtlich der Schulorganisation beide Dinge getrennt zu behandeln, und zwar zuerst eine Einigung über den äußeren Aufbau herbeizuführen, ehe man zur Betrachtung der Geistesrichtungen übergeht, die in ihm herrschen sollen. Dazu veranlaßte mich ein taktischer Grund. Über die äußere Organisation ist eine Übereinstimmung herbeizuführen, wenn auch nach mannigfachen Kämpfen und Auseinandersetzungen. Diese Übereinstimmung kann durch Reichsgesetz festgelegt und durch das Reichsschulamt welches das Bildungswesen in seine Obhut nimmt, kontrolliert werden. Über den Geist aber, der in der Bildungsarbeit herrschen soll, kann kein Reichsgesetz Bestimmung treffen, wenn es nicht Gewissenszwang ausüben will. Hierin muß Freiheit herrschen. Bestimmungen über die Richtung der Bildungsarbeit werden deshalb den einzelnen Freistaaten zu überlassen sein, welchen die Möglichkeit des Individualisierens offen steht. Gemeinsam ist allen, ohne daß irgendein Druck ausgeübt zu werden braucht, der Gedanke an die nationale Einheit. Die Liebe zur engeren Heimat und zum Reich soll die gesamte Erziehungsarbeit in Haus und Schule tragen und die Grundlagen zur Weckung und Pflege des politischen Sinnes legen, der unserem Volk in so bedauerlicher Weise abgeht. Diese Lücke unserer Bildung auszufüllen, fällt unseren Schulen von der Dorfschule bis zur Volkshochschule zu. Hierin sollen sie alle geschlossen einheitlich zusammenwirken. Hinsichtlich des religiösen Charakters der Schulen aber können wir nicht anders verfahren, als um der Gewissensfreiheit willen Herr Becker auf Seite 36 angibt: „Es wird also nichts anderes übrigbleiben, als sich mit der Fortdauer der alten Mannigfaltigkeit in der Form einer lokalen Differenziertheit abzufinden." (Vergl. meine Leitsätze über „Religionskunde" in diesem Heft.)

Jena W. Rein

H. Schmidkunz, Die Bildung des Politikers. Berlin 1919, Dümmler. 2 Mk.

Die vorligende Broschüre ist eine umfassende Materialsammlung, die mit großem Fleiß zusammengestellt ist. Sie wird allen denen willkommen sein, die sich mit der Frage der Erziehung tüchtiger Politiker beschäftigen. Dieses Problem steht heute angesichts der trüben Erfahrungen, die wir in der hohen Politik machen mußten, im Vordergrund des Interesses. Das unpolitische Volk der Deutschen hat seinen Mangel erkannt und geht nun daran, ihm abzuhelfen. Was hierin an unseren Hochschulen zu leisten ist, hebt der Begründer der Hochschulpädagogik in kurzen, zusammengedrängten Zügen hervor. Daß hierbei der Volkshochschulen, recht verstanden, eine bedeutende Rolle zufällt, wird auf Seite 34 mit Recht hervorgehoben.

Jena W. Rein

F. Behrend, Die Stellung der höheren Schule im System der Einheitsschule. 47 S. Tübingen 1919, Mohr (P. Siebeck). 1,80 Mk.

Die vorliegende Broschüre darf ein besonderes Interesse beanspruchen, insofern in ihr die Ansichten des Berliner Philologenvereins zum Ausdruck gebracht sind. Wenn man erfahren hat, daß der schärfste Gegensatz gegen die Idee der Einheitsschule aus philologischen Kreisen stammt, welche fürchten, daß dem alten Gymnasium Abbruch bei den geplanten Neuerungen geschehe, so ist man bei der Lektüre der vorliegenden Schrift angenehm überrascht zu hören, daß es doch innerhalb der genannten Kreise Gruppen gibt, die sich nicht nur mit der Einheitsschulidee befassen, sondern sich auch mit ihr befreunden. Die Leitsätze, welche den Schluß der Broschüre bilden, stimmen in wesentlichen Punkten mit den Gedanken überein, die ich in meiner Schrift „Die Deutsche Einheitsschule", 4. Aufl., Osterwieck, Zickfeldt niedergelegt habe. Denn

wenn ich auch darin von dem Verfasser weit abzuweichen scheine, daß ich als Ideal eine sechsjährige Grundschule fordere, so kann ich mich mit der vierjährigen wohl einverstanden erklären unter der Voraussetzung, daß man den höheren Schulen nach Frankfurter System einen gemeinsamen Unterbau gibt mit einer modernen Fremdsprache. Ob dieser Unterbau in die allgemeine Grundschule gelegt, oder von ihr abgezweigt wird, ist keine prinzipielle, sondern nur eine Raumfrage. Die „Aufbauschule" (deutsche Oberschule oder deutsches Gymnasium genannt) würde ich allerdings nicht so weit ausdehnen, als der Verfasser will, nämlich vom 14. bis 20. Lebensjahr. Ein so ausgedehnter Lehrgang hat keine Aussicht Zöglinge zu gewinnen. Vielmehr muß nach meiner Ansicht die neue Schule vom 12.–18. Lebensjahr, parallel mit dem Frankfurter System, eingerichtet werden. Die Fremdsprache wird erst mit dem 14. Lebensjahr eingesetzt, so daß die Schüler vom Lande bis zur Konfirmation in ihren Familien bleiben können.

Hervorheben möchte ich noch, daß ich mit dem Verfasser den Begabungsprüfungen inbezug auf ihre exakten Ergebnisse sehr vorsichtig und abwartend gegenüberstehe. Wenn ich die Berichte des Hauslehrers Herbart an seinen Prinzipal lese (Bei Reclam, Nr. 6037/38), so erfüllt mich die feine Beobachtungsgabe, die aus ihnen spricht, mit dem Gefühl, daß hier der richtige Weg gezeigt ist, in die Geheimnisse der Kindesnatur einzudringen. Daneben mögen als Ergänzung die experimentellen Versuche eingerichtet werden, aber mit der nötigen Vorsicht. Widerspruch dagegen muß ich erheben gegen die methodischen Ausführungen auf Seite 21, die auf die pädagogische Reife des Verfassers kein günstiges Licht werfen. Wenn er schreibt: „Darin zeigen sich die verhängnisvollen Folgen der Herbartischen Pädagogik, die durch ihren Formalismus verdeckt hat, daß für jede Wissenschaft eigentümliche Methoden vorhanden sind, die nur der Sachkenner voll entwickeln kann", so beweist er damit nur, daß er von der Pädagogik Herbarts keine Ahnung hat und sich noch nicht klar darüber ist, daß die Methoden der Forschung, die auf Erkenntnis neuer Wahrheiten gerichtet sind, wohl unterschieden werden müssen von den Methoden der Mitteilung gewonnener Wahrheiten an die heranwachsende Jugend. Wo die Oberlehrer das nicht einsehen wollen, leidet ihr Unterricht Schiffbruch. Interessant ist das Geständnis des Verfassers: (S. 22), daß alle Oberlehrer während ihrer Studienzeit in so umfassendem Maß an die wissenschaftliche Art des Denkens gewöhnt sind, daß sie gar nicht anders unterrichten können, und auf der Unterstufe eher des Guten zu viel als zu wenig tun.

Jena W. Rein

Paul Hirsch, Aufgaben der deutschen Gemeindepolitik nach dem Kriege. 95 S. Berlin 1919, Verlag für Sozialwissenschaft.

Aus dieser Broschüre interessieren uns in erster Linie die Seiten 83—95, auf denen das Schul- und Bildungswesen besprochen wird, leider in einer so engen parteipolitischen Auffassung, daß der Leser dieses Abschnittes das Schriftchen unbefriedigt beiseitelegt. Wenn es im allgemeinen dem Menschen schwer wird, seine Parteibrille abzusetzen, so scheint es dem Sozialdemokraten vor allem schwierig zu sein, einen Standpunkt jenseits des Erfurter Programms einzunehmen. Man konnte dies verstehen, solange die Sozialdemokratie in der Kampfstellung sich befand, nun aber, da sie die Macht erlangt hat, muß sie, die Kritik hinter sich lassend, ihre schöpferischen Kräfte beweisen und darauf den Nachdruck legen. Zeigt es sich dabei, daß das Erfurter Programm in manchen Punkten zu einem schweren Hindernis wird, so wird die Sozialdemokratie umdenken lernen müssen. Kann sie es nicht, bleibt sie in ihrer starren Orthodoxie befangen, wird sie kaum der Tragik entgehen, sich den eigenen Untergang zu bereiten. Vor allem muß sie endlich aufhören, nachdem sie den alten Obrigkeitsstaat mit all seinen vermeintlichen und wahren Schwächen beseitigt hat, immer wieder auf ihn zu schelten und ihn ins sozialistische Licht zu stellen. Das langweilt und reizt auf die Dauer so sehr, daß man von solcher Seite sich nichts Gutes versprechen kann, zumal die Kritik, nicht selten über das Ziel hinausschießend, sich direkt ins Unrecht setzt. So begegnet man gleich bei dem Beginn des letzten Abschnittes unserer Broschüre dem Urteil, daß die Volksschule wohl dem Namen nach eine Volksschule, in Wirklichkeit aber eine „Armenschule" sei. Das gehört zu den Schlagworten, die auf die Massen in Volksversammlungen wirken, von denen aber eine zur Macht gelangte Partei nunmehr abrücken sollte. Denn sie sind innerlich unwahr. Man betrachte nur die Volksschulhäuser, die im letzten Jahrzehnt vor dem Krieg von unseren Gemeinden gebaut wurden! Auch sollten die sozialistischen Pädagogen heute sich recht scharf überlegen, in welchen

Schichten der Proletarier von heute zu suchen ist. Unter den Fabrikarbeitern sicher nicht. Die Sozialdemokratie muß über ihre Vergangenheit hinauswachsen, wenn sie unser Volk weiterbringen will. Sie muß nach ihrer kritischen Periode in eine positiv-aufbauende Epoche eintreten. Auch auf dem Gebiet des Bildungswesens. Hier gilt es, sich freizumachen von Forderungen, die von dem alten Proletarierstandpunkt erhoben und als Hauptsachen hingestellt wurden, während sie ganz nebensächlich sind, Schulgeldfreiheit, Lehrmittelfreiheit u. a. Sie muß auch die Einheitsschulfrage von einem höheren Standpunkte aus betrachten lernen, der das gesamte Volksleben ins Auge faßt. Sie muß darüber hinwegkommen, dem englischen Arbeiter sich näher zu fühlen als dem sogen. deutschen Bourgeois und für das Kind der sogen. besseren Kreise die gleiche Liebe aufbringen wie für das Kind des Handarbeiters. Eine schwere Forderung — aber nicht unerfüllbar, wenn auch Zeit darüber vergehen mag. Wer aber in den alten überwundenen Gedankengängen des Klassenkampfes, der für den Sieger doch wohl nun vorüber ist, hängen bleibt, ist unfähig, an dem Neubau mitzuarbeiten. Wenn der sozialistische Pädagog etwas Dauerndes schaffen will, muß er über den Marxismus hinauswachsen zu einer Volksorganisation auf ethischer Grundlage. Der Sozialist muß sozial werden, dann wird er die Zukunft unseres Vaterlandes bestimmen können. Solange er bloßer Parteimann bleibt, ist nichts zu hoffen. Der Verfasser der vorliegenden Broschüre ist noch durchaus Parteimann, der den Beifall der Genossen, welche sich nicht genug an Schlagworten berauschen könnnen, gewinnt, aber den wissenschaftlich-objektiv arbeitenden Forscher abstößt. Er möge das Buch von Damaschke über Gemeindepolitik vergleichen und die Folgerung selbst ziehen. Letzteres ist allerdings auch von einem bestimmten Standpunkt aus geschrieben, von dem der Bodenreform. Aber dieser Standpunkt ist kein parteipolitischer, sondern ein sozialer, der allen Volksgenossen gleichmäßig am Herzen liegen sollte. So wollen die pädagogischen Fragen von einem sozialen, aber nicht vom sozialistischen Standpunkt aus betrachtet werden, weil letzterer schwere Irrtümer vertritt, die die Entwicklung unseres Volkes in die Irre leiten. Dies habe ich an einem Beispiel nachzuweisen versucht. Vergl. meinen Artikel: „Die Fabel vom weltlichen Staat" in der „Glocke" 1919, Nr. 18. Auch der Verfasser der vorliegenden Schrift glaubt noch an diese Fabel. Es ist Zeit, daß gründlich mit ihr aufgeräumt wird. Das sozialistische Schulideal, für das der Verfasser schwärmt, ist überhaupt kein Ideal, sondern ein auf dem Boden der materialistischen Lebensauffassung entstandenes System, das den utilitaristischen Anschauungen angepaßt ist. Die Ausführungen des Verfassers auf S. 84 stecken voller Widersprüche. Mit seiner Auffassung über die „Einheitsschule" kann sich Rezensent eher befreunden, soweit der äußere Rahmen, der äußere Aufbau unseres Bildungswesens in Frage steht. In bezug auf die Bildungsarbeit dagegen klafft ein Riß, der nicht überbrückbar ist, solange der materialistische Geist des sozialistischen Schulprogramms als „Ideal" angebetet wird und der orthodoxe Marxismus die Köpfe beherrscht.

Jena W. Rein

Franz Hildebrand, Die höhere Schule und der Mensch. Schulbetrieb und Schulorganisation. 160 S. Gotha 1918, Fr. A. Perthes.

Die vorliegende Schrift des Direktors der Werner-Siemensrealschule in Berlin ist aus einer langjährigen Erfahrung in Verbindung mit eindringender Denkarbeit entstanden. Daraus erklärt sich die maßvolle Haltung des Verfassers sowohl dem Hergebrachten wie den Reformvorschlägen gegenüber, die inmitten der Aufgeregtheiten unserer Zeit höchst wohltuend berührt. Dies allein schon kann zur Lektüre der Schrift anregen, mehr noch der reiche, wohlgegliederte Inhalt. In erster Linie möchte Rezensent das Buch den Kandidaten des höheren Lehramts bei ihrer Arbeit im Gymnasial-Seminar empfehlen. Sie können viel daraus lernen, vor allem den erzieherischen Geist schätzen in seiner Bedeutung neben der fachwissenschaftlichen Ausrüstung. Wenn F. A. Wolf in Halle seinen Kandidaten zurief: Habe Geist und wisse Geist zu wecken, so gibt das Hildebrandsche Buch eine gute Anleitung hierzu, d. h. zu dem zweiten Teil der Wolfschen Mahnung. Denn wie der erste erfüllt werden kann, wird jedem Sterblichen noch auf lange hinaus verschlossen bleiben. Ausgezeichnet ist in der Schrift die Darstellung des Erziehers, wie er sein soll. (Seite 15—35.) Dieses Kapitel sollte in den Gymnasial-Seminaren recht eingehend studiert und beherzigt werden. Aber ebenso auch der folgende Abschnitt, welcher die Persönlichkeit des Leiters behandelt. (Seite 36—42.) Diesen Teil sollten auch die Volksschullehrer recht gründlich sich ansehen, um sich von ihrem Radikalismus zu befreien, der die

Leitung am liebsten nur auf das rein Geschäftsmäßige beschränken und auf Zeit und durch Wahl bestimmen möchte. Was bei solchem Verfahren der Schulgemeinde verloren gehen kann, wird leichtsinnig preisgegeben im Banne einer sehr übel verstandenen Sozialisierung der Geister. In der Erziehung handelt es sich in erster Linie um Personalisierung. Von da aus kann man allein zu einem ethisch begründeten Sozialismus gelangen. Wir brauchen keine sozialistischen Lehrer, wohl aber aus voller Überzeugung soziale im Sinne von Franz Hildebrand. Auch in den übrigen Kapiteln über Unterricht u. a., über die einzelnen Unterrichtsfächer — es sei vor allem auf die Besprechung des Religionsunterrichts verwiesen (S. 97) — finden sich viele feine Bemerkungen.

Psychologisch stimmt der Verfasser mit der Herbartischen Psychologie überein, was namentlich aus Seite 45 hervorgeht, wo über die Frage der Erziehbarkeit oder der Bildsamkeit gehandelt wird. Den Gegnern der Herbartischen Psychologie, die dem Verfasser den Vorwurf des Intellektualismus wahrscheinlich nicht ersparen würden, sei diese Seite, sowie Seite 47 und 97 zur Beachtung empfohlen. In ethischer Beziehung weicht der Verfasser allerdings weit von Herbart ab, insofern er dem Relativismus hinsichtlich der Aufstellung des Erziehungszieles huldigt. Dies ist schlechterdings nicht mit dem Geist, der das ganze Buch beseelt, in Einklang zu bringen. Denn dieser Geist kennt und schätzt die absoluten Werte des Menschenlebens, mögen sie als Tugenden, als höchste Güter, oder als praktische Musterbilder dargestellt werden. Warum sie beiseitegestellt sind, geht aus Seite 10 hervor, wo der Verfasser von der Festlegung der Richtung der Jugendbildung spricht. Aber die Begründung ist nicht stichhaltig. Er will bei der Mannigfaltigkeit der Weltanschauungen das Ziel so allgemein als möglich fassen, keineswegs vom Standpunkt einer Partei oder Konfession. Ganz recht. Aber einen Verständigungsboden, der jeder Kritik standhält, muß der denkende Pädagog, der sich seiner Verantwortung bewußt ist, doch wohl gewinnen. Der Relativismus, wie ihn der Verfasser Seite 50 vertritt, untergräbt alle positive Arbeit. Wenn er die philosophische Kernfrage berührt: Welches ist sittlich die zurzeit höchste Kulturstufe, auf die der einzelne, wie auch denkseitig und künstlerisch, geführt werden soll, so ist die Fragestellung von vornherein verkehrt, weil sie dem Subjektivismus Tür und Tor öffnet. Das beweist der Verfasser mit seiner Antwort: „Ich vermag sie in nichts anderem zu sehen als in etwas Relativem, Verhältnismäßigem: in der dauernden Entschlossenheit zur Hingabe an den jeweils höchsten Zweck; denn absolute Zweckbestimmung des Einzelwollens für das Gesamtgeschehen, den Weltprozeß oder noch Höheres, ist ohne Überfliegen des festen Bodens unbestreitbarer Erfahrung unmöglich." Nein, sage ich, absolute Zweckbestimmung, wie sie im Begriff des sittlichen Charakters niedergelegt ist, bietet den geforderten Verständigungsboden für alle strebenden Menschen dar. Von hier aus sind die Gegenwartszwecke einzeln und der Reihe nach zu bestimmen, wie sie der Willensentwicklung zur Betätigung dargeboten werden. Aber ohne feste Maßstäbe ist weder ein Volk, noch ein Geschlecht, noch ein einzelner auf den rechten Weg zu bringen. Warum scheut der Verfasser vor diesen festen Maßstäben, wie sie die absolute Ethik bereitstellt, sei es in welcher Form, zurück? Glaubt er damit unserm Volk zu dienen? Dann schaue er hinüber nach England, wo Charakterbildung den Mittelpunkt der Jugenderziehung bildet. Herbart hat sie vor mehr als 100 Jahren gefordert; aber er ist in der wissenschaftlichen Welt nur teilweise gehört und in der schulbürokratischen, die sich mehr mit Akten als mit Ideen zu befassen pflegte, ganz übersehen worden. Der Zusammenbruch, den wir erlitten haben, sollte uns endlich warnen und Ernst machen lernen mit dem höchsten Ziel aller Jugendbildung: Charakterbildung. Der Verfasser will das ja auch; aber er macht seine Leser irre mit seinem Relativismus, von dem der Rezensent wünschen muß, daß er in einer neuen Auflage verschwinde.

Jena W. Rein

K. Kumpmann, Volkshochschule und Volksbildung im Rahmen der deutschen Stadt. 46 S. Tübingen 1919, Mohr (Tiebeck). 3,80 Mk.

Diese kleine Schrift ist warm zu empfehlen. Man kann ihrem Inhalt rückhaltlos zustimmen mit wenig Ausnahmen. Zu ihnen zählt Rezensent vor allem die Behauptung Seite 14: „Die Volkshochschule, die nur Gesinnungsschule sein will, würde wichtige Tendenzen in der arbeitenden Bevölkerung verkennen, sie würde an Blutarmut kranken und vielleicht schnell zugrunde gehen." Ich weiß nicht, ob es solche Nur-Gesinnungsschulen gibt, weiß auch nicht, wie man sie sich zu denken hat, aber das ist unumstößlich, daß eine Volkshochschule, die keine Gesinnungsschule sein will, sondern eine Anstalt für reine Verstandesschulung, geradezu ein Ver-

brechen an unserem Volke wäre. Seite 25 erklärt der Verfasser daher: „Nicht bloß zu Kenntnissen, mehr noch zur Erkenntnis, zur Einsicht in die geistige Welt soll hingeführt, neben dem Verstand die Gesinnung gepflegt werden." Mein Standpunkt würde folgende Formulierung vorziehen im Anschluß an den Geist, der in den dänischen Volkshochschulen gepflegt wird: Die Volkshochschule hat es in erster Linie auf persönliche Ertüchtigung in geistiger und sittlicher Beziehung abgesehen. Wer sie erreicht hat, dem fällt alles andere von selber zu.

Die Vorschläge des Verfassers für den Aufbau, der in 4 Abteilungen erfolgen soll, bedürfen noch einer weiteren Klärung durch eingehende Untersuchung. Die Gliederung, Seite 16 ff., ist folgende:

1. Elementare Fortbildungskurse.
2. Die Schulakademie.
3. Wissenschaftliche Volkskurse.
4. Die akademischen Kurse.

Es sei einstweilen auf diesen Aufbau aufmerksam gemacht. Vorläufig wird man sich mit zwei Formen begnügen müssen und aus ihnen Erfahrungen sammeln: der städtischen und der bäuerlichen Volkshochschule[1]).

Jena W. Rein

Bilderbuch aus Luthers Zeit. Mit begleitendem Text von D. David Koch. Mit 6 farbigen Kunstdrucktafeln und 83 einfarbigen Illustrationen. Stuttgart 1917, Verlag für Volkskunst und Volksbildung (Richard Keutel). Geb. 3 Mk.

Wenn der derzeitige Herausgeber des „Christlichen Kunstblattes" und Dichter des deutschen Schauspiels „Luther", D. Koch, ein Bilderbuch aus Luthers Zeit erscheinen läßt, so kann man voraussetzen, daß er nicht eine alltägliche Gabe bietet. Und in dieser Annahme wird man nicht getäuscht, wenn man das vom Verlag gut ausgestattete Büchlein zur Hand nimmt und sich darin vertieft. In dem begleitenden Text (44 Seiten) handelt der Herausgeber zunächst von Luthers Stellung zum Kunstgewerbe und zur Kunst im allgemeinen. „Luther hat zur bildenden Kunst allezeit die Stellung eines gebildeten Renaissance-Menschen eingenommen. Sein Verständnis für die Kunst kam aus seiner universellen Veranlagung für alle Gebiete des Lebens. Es ist die Folge seines religiösen Weltberufs, daß er der Kunst gegenüberstand mit religiösen und moralischen Maßstäben. Diese Tendenzen in seinem Urteil haben aber Luther nicht abgehalten, die Kunst in ihrer Größe und in ihrer göttlichen Aufgabe anzuerkennen (S. 5). Luther brachte seine künstlerische Anschauung immer in Zusammenhang mit seinen sittlichen Gedanken und Grundsätzen" (S. 87). Er hat die Bilder nur abgelehnt, „wenn Gefahr religiöser Verehrung bestand. Mit dem Alter erkennt er den Wert der erzieherischen Wirkung der Kunst immer mehr" (S. 20). Über Luther und sein Verhältnis zu den beiden Cranach bietet Koch manches Beachtenswerte, und daß dem Vorwort zu Luthers Passionalbüchlein von 1545 hier ein Platz gegeben ist, sei besonders dankbar anerkannt. Sodann verbreitet sich der Text über die Lutherbilder und Lutherstätten und gibt Anleitung zum Verständnis der „nach dem Grundsatz des weniger bekannten aber künstlerisch Wertvollen" (S. 23) ausgewählten Bilder. Es sind im ganzen 89 Bilder, 6 davon farbige Drucktafeln, „um der Jugend ihre Farbenfreude, die auch Luther gehabt hat, lieb zu erhalten" (S. 24).

Die Farbtafeln stellen dar: 1. Luther von Gevatter Lukas Cranach (Luther in der Tracht, die an die alten deutschen Ratsherren erinnert, im schwarzen Barett der Doktoren, mit dem Gebetbuch in der Hand). 2. Philippus Melanchthon von L. Cranach (das Feinsinnige, aber auch das allzu nachgiebig Versöhnliche ist künstlerisch dargestellt). 3. Katharina von Bora von L. Cranach (bestätigt Luthers Urteil über seine Hausfrau; sie war ein Weib, wie Luther es brauchte, eine die äußeren Lebensverhältnisse ordnende und beherrschende Frau und empfänglich für seinen Humor). 4. Verlobung Luthers mit Katharina von Bora von Jos. Scheurenberg v. J. 1885 (nach Komposition, Gestaltung und feiner, unaufdringlicher Farbengebung meisterhaft). 5. Trauung Luthers mit Katharina von Paul Thumann v. J. 1871 (in der Farbe ist es vornehm und zurückhaltend, in der Haltung der Gestalten schlicht und doch voll festlich-großer Feierlichkeit; der Luthertypus ist gut gelungen). 6. Luther auf der Wartburg von L. Richter, in Farben gesetzt von Bertha Meißner (Luther auf der Höhe des Lebens, im Gebet über dem Neuen Testament). Zu jedem der farbigen, sowie der folgenden schwarzen Bilder ist eine kurze

[1]) Vergl. die Sammlung von Beiträgen zur Volkshochschule. Langensalza 1919, Beyer & Mann.

Erläuterung beigefügt, so daß Lehrer und Schüler bestimmte Anhaltspunkte haben. Die 83 einfachen Illustrationen machen uns bekannt mit den wichtigsten Ereignissen in Luthers Leben und den Stätten, wo diese sich abgespielt haben (Eisleben, Eisenach, Erfurt, Wittenberg, Worms, Wartburg, Jena, Möhra), mit den Menschen, die dem Reformator als Gegner oder Mitarbeiter und Gesinnungsgenossen nahe gestanden haben (Papst Leo X; Melanchthon, Zwingli, Calvin, Brenz), endlich mit Gemälden und plastischen Darstellungen von ihm selbst aus alter und neuer Zeit. Wir können dazu nur einige Bemerkungen machen. Eisleben, die erste Heimat des Knaben Martin, war damals „ein romantisches Städlein", das darf man gegenüber dem jetzigen Eisleben nicht vergessen. „Eine Mauer mit sieben Tortürmen, etlichen Wartürmen, dem starken Schloß der Mansfelder Grafen mit seinem großen Rundturm schirmte in guter Wehr die Stadt" (S. 28). Die beiden Bilder von Luthers Geburtshause (das 1689 zum großen Teil abgebrannt ist) und von seinem Sterbehause haben selbstverständlich im Buche einen Platz gefunden. Das Bild des modernen Eisleben, „das wie die meisten mittelalterlichen Städte den Zauber des Deutsch-Behaglichen verloren hat" (S. 29), zeigt uns Stadtplatz, Lutherkirche und Lutherdenkmal, das letztere leider sehr klein und undeutlich. Der Siemeringsche Luther, der z. B. in der schönen Luther-Nummer der Leipziger Illustrierten Zeitung von 1883 mehrfach vertreten ist, verdiente wohl ein besonderes Blatt. Auf das Lutherhaus in Eisenach mit dem Lutherkeller, das ohnehin nicht historisch ist, möchte man zugunsten jenes verzichten. Die Erfurter Lutherstätten haben hier erfreulicherweise gebührende Beachtung gefunden (15 Bilder). Luther sagt von der Gelehrsamkeit in Erfurt, wo die berühmten Humanisten Ulrich von Hutten, Crotus, der Verfasser der Dunkelmännerbriefe, Georg Spalatin, des Kurfürsten Friedrich Hofkaplan und Luthers bester Freund in Kirchenpolitik, lebten, „daß Erfurt gegenüber die anderen Universitäten nur Schützenschulen seien. Sie war das neue Prag, und Nürnberg ist kaum halb Erfurt nach Luthers Urteil" (S. 30). Im Collegium majus (der ehemaligen Universität zu Erfurt) in der Michaelisgasse studierte Luther, hier ging er als Baccalaureus und Magister aus und ein. Im Dom zu Erfurt erteilte am Ostersonnabend 1507 der Bischof Joh. Bonemilch de Lasphe, dessen Grabstein uns vorgeführt wird, Luther die Priesterweihe. Martinsstift und Augustinerkloster daselbst sind reich an Luthererinnerungen. Es folgen Bilder von Worms (Lutherpforte), der Wartburg (nach einem alten Kupferstich v. J. 1690 und der Lutherstube, wie sie war und nicht war), der Ebernburg (Stammburg Franz von Sickingens) und endlich von der berühmten Lutherstadt Wittenberg: der Thesentür an der Schloßkirche, der Stätte von Luthers größter Geistestat; der Lutherstube im Lutherhause, der geweihten Stätte von Luthers deutschem Heimatleben, und dem großen Hörsaal im Augustinerkloster, der Stätte von Luthers akademischer Wirksamkeit (S. 36). Koch bringt sodann die alten Bilder von Gustav König und von Schwerdtgeburt, die nicht ohne kunstgeschichtliches Interesse sind, trotzdem die Künstler nicht Meister ersten Ranges waren. Jene entstammen „der alten historischen Malerei aus der Cornelius-Schule und entbehren nicht, besonders für die Jugend, des Reizes der Anschaulichkeit, so daß die Bilder kaum Erklärungen brauchen" (S. 36). Die Nummern 63 bis 71 enthalten Nachbildungen von Kupferstichen, meist von Maler Schwerdtgeburt. „die in ihrer traulichen und teilweise romantischen Stilart für die anschauungsbedürftige Jugend manchen Reiz haben" (S. 42). Die Proben des ersten Bibeldruckes (1526) sind von Wert und zeigen u. a., daß Luther nicht kunstfeindlich war. Erfreulich ist, daß unter den Lutherbildern am Schluß des Buches neben den bekannten älteren (z. B. dem von Hans Baldung Grien, das ein Ausdruck der hohen, fast sagenhaften Verehrung ist, die Luther schon in Worms beim Volke genoß, ferner dem Cranachschen Lutherbild im Lutherhaus zu Wittenberg v. J. 1525, dem alternden Luther von L. Cranach, dem Lutherbild von L. Cranach v. J. 1546) auch neuere Darstellungen uns vorgeführt werden, z. B. die von Karl Bauer, dem ersten Lutherdarsteller unserer Zeit (3), und Hermann Lang, daß auch das neue württembergische Reformationsdenkmal in Stuttgart (von Jakob Brüllmann) mit den Gestalten von Luther und Brenz nicht fehlt. S. 24 oder 26 könnte Luthers Urteil über Frau Käthe einmal gestrichen werden. — Wir wünschen, daß Kochs „Bilderbuch aus Luthers Zeit" in Schule und Haus fleißig gebraucht werde, um Luthers Bild in den Herzen der Jugend zu vertiefen, um den geschichtlichen Stoff zu befestigen und „die Kunst frühzeitig zu lernen, in Werken der Kunst und in den dargestellten Männern großer Zeiten Seelen- und Geisteskunde zu lesen" (S. 23). Unterstrichen sei die Forderung, daß der Wert der Bilder „durch Quellenzitate gesteigert werden" möge.

Halle a. S. H. Grosse

Dr. A. R. Diebler, Prof., Realschuldirektor in Chemnitz, Das Latein im täglichen Leben. Nachschlagebuch der gebräuchlichsten lateinischen Aussprüche und Redewendungen. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1919, Ferdinand Hirt & Sohn. (52 S.) Preis kart. 1,20 M. und 40% Verlagssteuerungszuschlag.

Trotz aller Sprachreinigungsbestrebungen ist unser Deutsch in Wort und Schrift reichlich mit lateinischem Sprachgut durchsetzt und wird es auch in Zukunft noch bleiben. In Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, öffentlichen Reden usw. treten uns täglich lateinische Ausdrücke und Wendungen entgegen, denen der Nichtlateiner zunächst ratlos gegenübersteht. Es fehlte m. W. bisher an einem Hilfsbuch, das in gedrängter Kürze alles hierfür Wissenswerte bot. Diesem Bedürfnis will die vorliegende Zusammenstellung abhelfen, die aus langjähriger Sammelarbeit und Unterrichtspraxis herausgewachsen ist. „Als Niederschlag antiker Kultur, auf der die unsere vorwiegend begründet ist, wird man die lateinischen Ausdrucksformen und Aussprüche mit ihrem kernigen, scharf umgrenzten, keine Mißdeutung zulassenden Inhalt nicht als Fremdlinge ansprechen dürfen, wie etwa die erst im letzten Jahrhundert aufgenommenen Eindringlinge der französischen und englischen Sprache. Sie sind zum guten Teil geprägt für alle Kulturvölker und alle Zeiten" (S. 3).

Verfasser hat die gebräuchlichsten lateinischen Redewendungen und Wörter nebst ihren Abkürzungen gesammelt, alphabetisch geordnet und ansprechend verknüpft mit verwandten deutschen und anderen fremdsprachlichen Aussprüchen. Aus Rücksicht auf Nichtlateiner ist die Übersetzung möglichst wörtlich gehalten. Erklärungen, sachliche und literarische Hinweise erhöhen die Brauchbarkeit des Heftes, das bereits in der ersten Ausgabe freundliche Aufnahme gefunden hatte und jetzt in neuer Auflage erscheinen konnte. Sehr dankenswert ist die Beigabe von Akzent- und Quantitätsbezeichnungen. — Die Sammlung ist besonders für Schüler und Schülerinnen lateinloser Schulen geeignet, dürfte aber auch anderen Lehranstalten eine dankenswerte Ergänzung und Bereicherung des üblichen Lehrstoffes bringen, z. B. im Geschichts- und deutschen Unterricht. Weiteren Kreisen außerhalb der Schule wird das Heft als Nachschlagebuch willkommen sein. Also ein brauchbares Handbuch für Schule und Haus! Die neue Auflage ist einer gründlichen Überarbeitung und Erweiterung unterzogen worden; die letztere hätte m. E. noch umfangreicher sein können. Die in der früheren Auflage bei Versen durchgeführte Bezeichnung von positionslangen Vokalen ist, da sie Nichtlateiner leicht irreführt, in der neuen Auflage fallen gelassen worden.

Halle a. S. H. Grosse

Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen von Karl Volkmar Stoy. Herausgegeben von Oberlehrer i. R. A. Hartmann, Jena-Oschatz.

Gute Bücher haben nicht selten an einem schweren Mißgeschick zu tragen: sie kommen nicht dahin, wohin sie bestimmt sind. Zu diesen Büchern gehört auch die Hauspädagogik von Stoy.

Das klassische Büchlein des genialen Jenaer Pädagogen konnte leider in den Tagen, da es in die Welt trat, seine hohe Mission nur in geringem Maße erfüllen. Zwar klopfte es an alle Türen, aber die meisten blieben ihm doch verschlossen. Da legte der müde Pilger, der so siegesfreudig auszog, nach vieljähriger Wanderung den Stab wieder aus der Hand und zog sich in seinem verblichenen Reisekleide in einen stillen Winkel zurück. Hier feierte er, vergessen von aller Welt, am ersten Jahrestag 1920 seinen 65. Geburtstag.

Wer ist schuld an dem tragischen Geschick der kostbaren Neujahrsgabe? Das Büchlein sicher nicht. Ein besseres lag nie auf dem Arbeitstisch der deutschen Mutter. Warmherziger schrieb kein Pädagog. Tiefer blickte keiner in die Kindesseele. Wen trifft die Schuld? Wir brauchen nicht lange zu fragen und zu suchen. Das Büchlein sagt es uns selbst in seiner ersten Betrachtung. Die Schuld lag allein an den Müttern.

Wird aber eine zweite Ausfahrt, zu der es sich jetzt anschickt, größeren Erfolg haben? Werden die Mütter von heute den Erziehungsfragen tieferes Verständnis entgegenbringen als ihre Schwestern in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts? Wir antworten getrost: Ja! Denn das furchtbare Völkerringen kann nicht spurlos an den Seelen der deutschen Mütter vorübergezogen sein. Jeder Tag mit seinen schweren Verlusten an kostbarem Menschenleben rief ihnen zu: Aus Eurem Schoß muß herauswachsen ein neues Geschlecht. Ein Geschlecht, das in seinen Leistungen das vernichtete noch übertrifft!

Warum braucht aber unser schwergeprüftes Vaterland in den kommenden Tagen ein so hochstehendes, hochstrebendes Geschlecht? Der brutale Gegner will auch nach Friedensschluß den Wirtschaftskrieg gegen uns weiterführen, will uns vom Weltmarkt für immer verdrängen und in die alte Ohnmacht zurückstoßen. Was können wir gegen den diabolischen Plan tun? Wir müssen solide, geschmack- und kunstvolle Arbeit fertigen und in den Blickpunkt der Feinde und Neutralen stellen. Arbeit, die der neidische Gegner nicht liefern kann. Diese Arbeit wird bei den verhetzten Völkern für uns sprechen, ihnen die geblendeten Augen öffnen und den Lippen das Bekenntnis abzwingen: Barbaren können die Deutschen nicht sein!

Doch erstklassige Arbeit kann nur von intelligenten Menschen, von Menschen mit tiefer Geistes- und Herzensbildung geleistet werden. Da blickt wohl das Auge zuerst nach der Schule. Sie soll helfen, soll alle Kräfte des Leibes und der Seele wecken und zur Entfaltung bringen. Doch vergessen wir nicht: die Schule allein kann nicht helfen, auch die Einheitsschule nicht, die wir anstreben. Helfen kann zunächst nur die Mutter. „Madame, schaffen Sie Mütter, die ihre Kinder erziehen können!" sprach Napoleon zu Madame Champan. Ja, Mütter braucht das Vaterland, die reine Samenkörner in die weiche Kindesseele legen. Erst wenn wir solche Mütter haben, kann die Neuschule ihre hehre Aufgabe lösen, kann das tiefgebeugte Vaterland wieder zuversichtlich in die Zukunft blicken.

Damit der deutschen Mutter ein treuer Eckart zur Seite steht, der ihr weisen Rat erteilt, sie tröstet, wenn sie in ihrem mühevollen Erzieherberuf ermatten will, legen wir ihr das Büchlein des großen Kinderfreundes in einer Neuausgabe, die in Kürze in Reclams Universalbibliothek erscheint, auf den Arbeitstisch. Nimmt sie diesmal die Gabe an, dann wird sich auch erfüllen das verheißungsvolle Schlußwort: „Ich schrieb diese meine Hauspädagogik in dem fröhlichen Vorgefühle, es werde mir dereinst hier und dort ein Kindesauge danken, daß mein Büchlein von seiner Mutter gelesen worden."

Aber auch Deutschlands Lehrern aller Schulen legen wir das Büchlein unseres hochverehrten Lehrers — das er in seinen besten Stunden schrieb — warm ans Herz. Es wiegt schwerer als manches dickleibige Werk über Kindererziehung und wirkt trotz seines hohen Alters heute noch wie Neuland. Wenn die Lehrer bei Elternabenden und ähnlichen Gelegenheiten die Mütter auf das goldene Schatzkästlein aufmerksam machen, dann kann es um so leichter seine hohe Mission erfüllen. Das gebe Gott!

Neu eingegangene Schriften:

H. Schwarz, Weltgewissen oder Vaterlandsgewissen. Erfurt, Keyser, 1919.
v. Erdberg, Hollmann, Picht, Die Arbeitsgemeinschaft. Leipzig, Quelle & Meyer.
Bastian-Schmidt, Vor neuen Aufgaben der Schulerziehung. Berlin und Leipzig, Vereinigung wissenschaftl. Verleger, 1919.
F. Mockrauer, Grundlagen des Moralunterrichts. Jena, Diederichs, 1919.
H. Schmidkunz, Die Bildung des Politikers. Berlin, Dümmler, 1919.
v. Rohden, Grundlagen der christlichen Sittlichkeit. Leipzig, Quelle & Meyer.
A. Heußner, Die philosophischen Weltanschauungen und ihre Hauptvertreter. 5. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
O. Apelt, Platon, Apologie usw. Leipzig, Meiner.
O. Apelt, Platons Dialoge Timaeos und Kritias. Leipzig, Meiner.
Hume, Von den ersten Grundsätzen der Regierung. Leipzig, Meiner.
Lotze, Der Instinkt. Leipzig, Meiner.
Hume, Von der Freiheit der Presse. Leipzig, Meiner.
Humboldt, Denkschrift über die d. Verfassung. Leipzig, Meiner.
Shaftesbury, Religion und Tugend. Leipzig, Meiner.
Leibniz, Von der Weisheit. Über die Freiheit. Leipzig, Meiner.
Savary, Annuaire de l'instruction publique en Saxon. Lausanne, Pagot.
Behrend, Die Stellung der höheren Schule im System der Einheitsschule. Tübingen, Mohr.
Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. VII. Jahrg. Berlin, Weidmann.
J. Cohn, Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig, Teubner.

Abhandlungen

Die Ausbildung der Landwirtschaftslehrer

Von Hofrat Prof. Dr. John in Leipzig

Neue Zeiten, neue Aufgaben. Vielfach sind aber noch nicht einmal alte dringende Aufgaben gelöst. Dazu gehört die Ausbildung der Landwirtschaftslehrer. In Preußen schickt man die Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramts nach bestandener „Lehramtsprüfung" ohne pädagogische Vorbildung auf ein mit den Landwirtschaftsschulen zu Weilburg a. L., Hildesheim und Eldena verbundenes Seminar, wo sie mit den allgemeinen pädagogischen und didaktischen Grundlagen und den für Landwirtschaftslehrer besonders geeigneten Unterrichtsmethoden vertraut gemacht und im Unterrichten geübt werden sollen; man hat damit Einrichtungen geschaffen, die den preußischen Gymnasialseminaren nachgebildet sind, ohne zu bedenken, daß die künftigen Philologen ihr Studium schon auf der Universität auf die Grundlagen der Pädagogik, Psychologie, Logik (insbesondere Methodenlehre), Ethik, Geschichte und Theorie der Pädagogik eingerichtet haben und im Seminare nur der praktischen Betätigung dieser Studien auf Erziehung und Unterricht bedürfen, daß sie vielfach schon von der Schule her für den Lehrberuf eine bessere Grundlage mitbringen als diejenigen künftigen Landwirtschaftslehrer, die keine 9-klassige Anstalt durchlaufen haben. Ist es an und für sich schon bedenklich, den angehenden Lehrern höherer Lehranstalten auf den Hochschulen die Anwendung ihrer Studien auf ihren künftigen Beruf zu versagen, während Theologen, Juristen, Mediziner und noch viel mehr die Techniker während des Studiums mit diesem ganz verwachsen, so greift dies bei den Landwirtschaftsstudierenden noch viel tiefer. Auch das beste Seminar an einer Schule kann ihnen das nicht ersetzen, was ihnen die Hochschule, vornehmlich die derzeitige Universität, zu bieten vermag. Außer Preußen und Sachsen haben die einzelnen deutschen Staaten für die Ausbildung der landwirtschaftlichen Lehrer in pädagogischer Hinsicht keine besonderen Einrichtungen geschaffen. In Sachsen aber, wo man (wie auch in Hessen) die künftigen Philologen bereits auf der Universität theoretisch und praktisch-pädagogisch schult, ist auch für die praktisch-pädagogische Betätigung der studierenden Landwirte während der Studienzeit oder im unmittelbaren Anschlusse an diese gesorgt.

In Preußen steht man auf dem Standpunkte, daß erst die wissenschaftliche Ausbildung beendet sein müsse, bevor die pädagogische beginnen könne, zumal das Hochschulstudium hierzu wenig Zeit übrig lasse. Letzteres läßt sich jedoch durch entsprechende Verlängerung des Studiums beheben, falls die Verhältnisse

dazu nötigen. Wenn aber, wie verlautet, das landwirtschaftliche Hochschulstudium auf ein viertes Jahr ausgedehnt werden sollte, so müßte man um so mehr die pädagogische Ausbildung in die Studienzeit hineinlegen, als dann die häufig im Lebensalter ihrer landwirtschaftlichen Praxis wegen schon vorgerückten Kandidaten ihr Studium wesentlich verteuert und ihre Anstellung hinausgeschoben sehen würden. Dieser Gesichtspunkt ist in Sachsen gerade für die landwirtschaftliche Vertretung des Landes, den Landeskulturrat, maßgebend gewesen, die Verbindung der wissenschaftlichen und pädagogischen Ausbildung zu empfehlen. Das ist heute, bei dem großen Mangel an Landwirtschaftslehrern, besonders wichtig. Sind doch zahlreiche Stellen zur Zeit von sogenannten Diplomlandwirten oder gar nicht Geprüften besetzt, so daß in vielen Fällen an eine pädagogische Schulung überhaupt nicht mehr gedacht wird. Das ist ein großer Rückschritt, der weniger durch den Krieg, als vielmehr durch die zahlreichen neuen landwirtschaftlichen Schulen bedingt ist. Während die deutsche Volksschullehrerschaft mit Macht dahin strebt, ihre fachmännische Lehrerausbildung auf der Hochschule (oder auf besonderen Lehrer-Akademien) zu erlangen, sucht man, in Preußen wenigstens, sowohl die Philologen wie die Landwirtschaftslehrer noch nach dem alten System vorwärts zu bringen. Bei dem jetzt übergroßen Angebot an jungen Philologen mag eine Unterbringung in Gymnasialseminaren nach dem Studium zur Zeit zweckentsprechend sein, für die Landwirtschaftslehrer aber nicht. Diese haben jetzt bereits ziemlich allgemein mit Volksschullehrern zusammenzuarbeiten, die ihnen dank ihrer jahrelangen technischen Schulung in Erziehungs- und Unterrichtsfragen vielfach überlegen sein dürften; um so mehr müßte also die Gelegenheit zu pädagogischer Schulung im weitesten Sinne auf der Hochschule gesucht und ausgenutzt werden, da jedes bloße Schulseminar sich im allgemeinen nur an die nächsten Bedürfnisse des Kandidaten halten kann.

Daß diese Verbindung möglich und nützlich ist, lehrt das „Pädagogische Seminar für Landwirtschaftslehrer" beim Landwirtschaftlichen Institute der Universität Leipzig. Abgesehen davon, daß viele Landwirte nach abgeschlossenem Fachstudium auf der Universität verbleiben, um noch eine Ergänzungsprüfung zu machen oder zu promovieren, so daß in solchen Fällen der gleichzeitige Seminarbesuch völlig unbedenklich ist, werden in Leipzig nur solche Studierende zur pädagogischen Ausbildung zugelassen, welche die grundlegenden Studien nachweislich hinter sich haben. In solchem Falle ist gerade die Betätigung im Seminare für die Vorbereitung zur wissenschaftlichen Prüfung von großer Bedeutung. Docendo discimus. Vorbereitung und Unterricht in der besonders für das Seminar geschaffenen Übungsschule (Fachschule für Land- und Gartenbau) verlangen ein so gründliches Beherrschen des Stoffes, daß keine bessere Prüfungs- und — das ist das Wichtigere — zugleich Berufsvorbereitung gedacht werden kann. Freilich ist es nicht jedermanns Sache. Wer sein Wissen nur durch Einpauken erzielt hat, der wird beim Unterrichten damit nicht viel anfangen können. Dem mechanischen Einprägen des Stoffes arbeitet aber gerade dieses System entgegen, und zwar

um so mehr, in je mehr Fächern der Studierende unterrichtet oder wenigstens beim Unterrichte zuhört, so daß er mitreden kann und sich demgemäß vorbereiten muß. Was nützt auch eine gute Prüfungsnote, wenn der Kandidat hinterher im Lehramte versagt! Nicht jeder wissenschaftlich Tüchtige ist auch ein guter Lehrer; sonst brauchte man solche Seminare nicht. Gar mancher sieht das zu spät ein; auf dem Hochschulseminare aber kann er rechtzeitig beim Versagen seiner Lehrgeschicklichkeit von dem Lehrerberufe abgehalten und so für die praktische Landwirtschaft oder die sogenannte Kammerlaufbahn interessiert werden. Überhaupt ist dies noch ein wunder Punkt in der Laufbahn des Landwirtschaftslehrers, daß sich viele junge Leute zur Lehrerlaufbahn erst dann entschließen, wenn sie in anderer Weise in der Landwirtschaft nicht rasch genug vorwärts zu kommen glauben.

In Preußen werden die Kandidaten einem der drei oben genannten Seminare bei wöchentlich 12stündiger Betätigung auf ein Jahr zugewiesen. Hier werden sie in Seminarsitzungen in die pädagogische Theorie eingeführt, wobei der vorbildliche Unterricht seitens der Lehrer am Seminare und der eigene Unterricht der Seminarmitglieder besprochen wird; letzterer kann von den Seminarmitgliedern selbständig gehalten werden, doch haben die unterweisenden Lehrer wenigstens zum sechsten Teile den Unterrichtsstunden beizuwohnen. Hospitieren bei Lehrern und Kandidaten, Teilnahme an Konferenzen und am Wanderunterrichte der Lehrer ergänzen die Ausbildung, die aber im wesentlichen nicht an der Landwirtschaftsschule, mit der das Seminar verbunden ist, sondern an einer angegliederten niederen landwirtschaftlichen Lehranstalt stattfindet. Solche Schulen sind bekanntlich in Preußen so verschieden organisiert, wie die Verhältnisse in den einzelnen Provinzen und Landesteilen es erfordern, so daß eine Vorbereitung für ein einheitliches Muster nicht erzielbar ist. Dies scheint aber nach der Seminarordnung und nach der bisherigen preußischen Überlieferung in Verwaltungssachen die Absicht zu sein. Dagegen hat man in Leipzig für diesen Zweck eine besondere Übungsschule geschaffen, die junge Landwirte und Gärtner unter Befreiung von der pflichtgemäßen Fortbildungsschule in dreijährigem Kurse und in gesonderten landwirtschaftlichen und gärtnerischen Klassen in den wichtigsten einschlägigen beruflichen, naturwissenschaftlichen und in allgemein bildenden Fächern während zweimal halbtägigen Unterrichts in der Woche durchs ganze Jahr hindurch unterweist. Diese 14—18jährigen Schüler kommen (außer in der Zeit größter Betätigung in der Praxis), von ihrer Berufsarbeit zur Schule, und so kann der berufliche Unterricht unmittelbar an die Praxis anschließen. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts bietet vor allem weniger bemittelten Landwirten und Gärtnern Gelegenheit zur theoretischen, fachlichen Ausbildung. Von den den Unterricht unter Aufsicht übernehmenden Kandidaten wird gediegene Vorbereitung und Durchführung desselben verlangt, so daß man ihnen erst nach vielseitigem Hospitieren und bei fragloser Bewährung den Unterricht selbständig überläßt, ihnen in diesem Falle auch die Möglichkeit gibt, eigene Gedanken zu entwickeln und zu verwerten und so sich an dem nur

an solchen Übungsschulen möglichen, scharf durchdachten und planmäßig vorbereiteten pädagogischen Experiment zu beteiligen, ohne das kein Fortschritt im Unterrichtswesen denkbar ist. Die theoretischen Grundlagen hierzu gibt der Seminarleiter in Vorlesungen über die historischen und pädagogischen Grundlagen der landwirtschaftlichen Unterrichtsanstalten, sowie in einer solchen über Unterrichtslehre für Landwirtschaftslehrer. Wesentlich ist also, daß — wie auch in Preußen üblich — ein vor allem in pädagogischen Dingen geschulter, den landwirtschaftlichen Fragen aber warmes Verständnis entgegenbringender Mann an der Spitze steht. Dieser pädagogische Hochschullehrer hat somit gleichzeitig die Übungsschule als sein Übungsfeld zum Nutzen der pädagogischen Schulung der Landwirtschaftslehrer überhaupt zu betrachten. Zwar kann mit Rücksicht auf die bloß 10 Stunden wöchentlich insgesamt umfassende Ausbildungszeit der Seminarmitglieder nur ein Ausschnitt aus dem großen Rahmen der Pädagogik gegeben werden, doch erfolgen dabei stete Hinweise auf die grundlegenden allgemeinen Vorlesungen und Übungen an der Universität, die natürlich nicht von solchen ausgenutzt werden können, die lediglich zu dem Zwecke das Seminar besuchen, um sich dessen Besuch und die notwendigste Unterrichtsgeschicklichkeit bestätigen zu lassen. Referate seitens der Seminarmitglieder und Besprechungen mit ihnen über das Vorgetragene, den Unterricht der Lehrer und Kandidaten, die Leistungen der Schüler und das ganze Schulleben überhaupt, auch gelegentlich des herbstlichen Wanderunterrichts mit den Schülern, vervollständigen die Ausbildung, die durch eine Prüfung abgeschlossen wird.

Während in Preußen eine vom Kandidaten einzureichende schriftliche Arbeit, über ein einschlägiges Thema neben dem Urteile des Seminars über die Leistungen des Kandidaten überhaupt vom Landwirtschaftsminister als Unterlage für ein die Befähigung für das landwirtschaftliche Lehramt aussprechendes Zeugnis benutzt wird, hat sich der Kandidat in Leipzig einer geordneten Prüfung zu unterwerfen. Als Unterlage dienen ebenfalls die gesamte Leistung während des Seminarjahres (nur bei schon pädagogisch Geschulten kann halbjährige Tätigkeit als genügende Vorbereitung angesehen werden) und die schriftliche Prüfungsarbeit über ein allgemein pädagogisches oder ein lediglich didaktisches Thema. Ferner ist eine Lehrprobe des Kandidaten im Rahmen seines bisherigen Unterrichts und eine kurze mündliche Prüfung über die im Seminare behandelten Fragen abzulegen. Die pädagogische Prüfungskommission für Landwirtschaftslehrer setzt sich zusammen aus dem Direktor des Landwirtschaftlichen Instituts der Universität als Vorsitzenden, dem Seminarleiter als stellvertretenden Vorsitzenden und Referenten und den bei der Ausbildung beteiligt gewesenen Lehrern des Seminars. Das Zeugnis wird nach den Graden vorzüglich, sehr gut, gut und befriedigend abgestuft. Eine seiner Zeit bei Lehrerüberfluß gedachte weitere Erprobung der Kandidaten an landwirtschaftlichen Schulen, die auch für Preußen als ein Probejahr geplant war, dürfte hier wie dort nur ausnahmsweise praktisch geworden sein, da in der Folge immer mehr Lehrer gebraucht wurden, als zur Verfügung standen.

Dieser letztgenannte Umstand hat auch viele in Leipzig Geprüfte außer nach andern Ländern nach Preußen geführt, wo sich ihre pädagogisch-didaktische Schulung bewährt hat, weshalb ein zwischen den betreffenden Unterrichtsverwaltungen entbrannter Streit über die gegenseitige Anerkennung der pädagogischen Prüfungszeugnisse sich nur als grundsätzliche Frage bewerten läßt, zumal auch Sachsen zu preußischen Anwärtern greifen mußte. Die Frage selbst läßt sich zur Zeit deshalb noch nicht klären, weil das landwirtschaftliche Fachstudium in Preußen gegenwärtig eine Krise insofern durchläuft, als man sich über den größeren Wert des Universitätsstudiums und des Studiums an besonderen landwirtschaftlichen Fachschulen streitet. Jedenfalls haben aber sächsische Anwärter nicht mehr, wie es früher vorgekommen ist, deshalb bei Anstellungen in Preußen mit Schwierigkeiten zu rechnen, weil sie nach einem anderen Systeme vorgebildet waren. Es ist vielmehr zu hoffen, daß nach Klärung der Hochschulfrage in Preußen eine beide Teile befriedigende Lösung der pädagogischen Ausbildung der Landwirtschaftslehrer gefunden werde, — zum Segen des landwirtschaftlichen Unterrichts, damit der deutschen Landwirtschaft und des gesamten deutschen Vaterlandes.

Eine befriedigende Ausbildung der deutschen Landwirtschaftslehrer ist nur möglich, wenn sie sich anpaßt an die allgemeinpädagogischen Anforderungen, die man an jeden deutschen Lehrer stellen muß, gleichviel wo er seine Ausbildung erwirbt. Daß aber dazu eine Hochschule vor allem geeignet ist und dazu pädagogisch besonders geschulte Lehrkräfte notwendig sind, das dürfte kaum anzuzweifeln sein. Damit ist der Weg angedeutet, den auch anderorts als in Leipzig die pädagogische Ausbildung der Landwirtschaftslehrer nehmen möchte, um ihren hohen Aufgaben genügen zu können. Daß im Anschluß an eine pädagogische Hochschulbildung der Landwirtschaftslehrer eine Fortbildung, namentlich nach der praktischen Seite hin, an Schulseminaren gewissermaßen als Probejahr oder Probehalbjahr angezeigt erscheint, soll nur angedeutet sein, kann aber erst praktisch werden, wenn der Bedarf an Landwirtschaftslehrern wieder auf das normale Maß zurückgegangen sein wird.

Von größtem Interesse ist hier der in dieser „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik" in Heft 1 vom Oktober 1919 von Direktor Dr. Gebhardt in Offenbach a. M. erschienene Aufsatz über „die pädagogische Ausbildung der Handelslehrer", weil es sich dabei um eine parallele Erscheinung handelt. Obwohl der ganze Aufsatz, welcher die Frage der Hochschul- und der Schulseminare im Sinne von Zentralisierung oder Dezentralisierung ganz unparteiisch erörtert, nochmals hierher gehört, muß doch, zumal vor kurzem an dieser Stelle erschienen, auch auf teilweise Wiederholung verzichtet werden. Darum hier nur das Folgende: Gebhardt entscheidet sich bei seinen Untersuchungen schließlich für die Zentralisation an Hochschulen, vor allem, weil die pädagogische Ausbildung dabei in inniger Verbindung mit der fachwissenschaftlichen bleibt und sich beide „auf die denkbar beste Weise gegenseitig ergänzen, unterstützen und befruchten"

können. „Ferner geht die pädagogische Ausbildung in der freien akademischen Luft freier und beweglicher vonstatten. Die praktische pädagogische Ausbildung kann den jeweiligen Erfordernissen der praktischen Ausbildung besser Rechnung tragen, der lehrende Theoretiker der Pädagogik kann seinen Vorlesungsstoff selbst unmittelbar vor seinen Zuhörern in die Praxis übertragen, so daß Theorie und Praxis in der denkbar glücklichsten Weise innig verbunden bleiben." Als Vorteile eines Seminars an einer „Musterschule" betrachtet er deren größere Vielseitigkeit, innigere Berührung mit erfahrenen Lehrern und die geringere Zahl von zu unterweisenden Kandidaten; er erörtert aber nicht, daß, wie oder wieweit diese Vorteile eines Schulseminars auch an der Übungsschule durch entsprechende Organisation ebenfalls geboten werden. Neben mehr die Handelslehrer betreffenden Nachteilen der Schulseminare betrachtet er als offensichtliche Übelstände derselben, daß auch schlechte und nicht mehr vorwärtsstrebende alte Lehrer zur Ausbildung mit herangezogen werden müßten, daß die Kandidaten leicht als bequeme Aushilfe betrachtet werden würden, und daß unter den in Frage kommenden Schulen Eifersüchteleien wegen Heranziehung als „Musterschulen" entstehen dürften. Diese Befürchtungen wird jeder teilen, der einen Einblick in die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts getan hat.

Über die letztere gibt Gebhardt bezüglich Preußens einen kurzen geschichtlichen Rückblick, der die dortige neue Ordnung vom 28. Juli 1917 beleuchtet und bezüglich eines zweijährigen Seminarjahres, bei dem das zweite Jahr als Probejahr zu betrachten ist, gutheißt. Ist schon eben angedeutet worden, daß für Landwirtschaftslehrer ganz andere Verhältnisse vorliegen und die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts hier nicht als Vorlage dienen kann, so wird diese neue preußische Ordnung von anderen Seiten durchaus nicht unbedingt gutgeheißen. In demselben 1. Hefte 1919 dieser Vierteljahrsschrift unterstützt W. Rein-Jena darin W. Fries-Halle, daß schon auf der Universität eine Durchdringung der philosophischen Grundlagen der Pädagogik mit ihren praktischen Aufgaben erforderlich sei, andernfalls die bloße Theorie wenig Bedeutung habe. In demselben Sinne spricht sich E. Spranger-Leipzig in seiner Schrift „Begabung und Studium" (Leipzig 1917, B.-G. Teubner) S. 61 aus:

„Überall soll durch das Studium neben der Aneignung des Wissensstoffes gleichzeitig der rechte Berufsgeist und das spezifische Berufsethos geweckt werden. Die Lehrer lernen die Wissenschaften nicht um der bloßen Wissenschaft willen, sondern empfangen sie als ein Feuer, das sie jungen Seelen bringen sollen, und das letzte ist nicht die schlechtere Hälfte ihrer Pflicht. Wie muß der junge Mann, der aus pädagogischem Enthusiasmus Lehrer wird, an seiner besten Seele verhungern und verdursten, wenn in den langen Jahren des Studiums von dieser seiner Kulturmission nie auch nur mit einem Wort die Rede ist! Wie muß umgekehrt der wenig zum Erzieher Veranlagte verholzen, wenn gar nichts geschieht, ihn auch nach dieser Seite lebendig zu machen! Der eine braucht Klärung seines ungestümen Dranges, der andere Öffnung seiner noch geschlossenen Augen. Das

aber läßt sich nicht mechanisch von der Universität abtrennen, sondern ist selbst ein Stück ihrer Pflichten gegen die künftigen Erzieher der Nation."

Wir wollen drei Richtungen des menschlichen Schaffens unterscheiden: „Technik" im Sinne des Strebens nach Nutzen, nach der Erzielung greifbarer Werte; „Kunst" im Sinne des Erstrebens von Schönheitswerten; „Wissenschaft" als Wahrheitsforschung, zunächst ohne Rücksicht auf Nutzen und Schönheit. Bei der menschlichen Kulturarbeit durchdringen sich diese drei Richtungen mehr oder weniger. Damit sich der Mensch in allen dreien, besonders aber in einer von ihnen, betätigen kann, muß er in ihnen erzogen und unterrichtet werden; deshalb reiht sich diesen drei Arbeitsrichtungen eine vierte, die „Pädagogik" an, die, nach innerer Freiheit strebend, den Menschen sowohl für sich als für die Gesellschaft heranbildet, damit er in der Technik, der Kunst oder der Wissenschaft zu selbständigem Schaffen heranreife. In der Landwirtschaft (so auch in Handel, Industrie und Gewerbe) gilt als oberstes Ziel die Erlangung von greifbaren Werten, der Nutzen, die technische Richtung also. In dem Sinne bilden sich die Landwirtschaftslehrer und ähnliche auf das rein Technische hinzielende Lehrer aus, nur daß dieses Ziel durch den Hinblick aufs Volksganze, eine besondere Aufgabe der Volkswirtschaft, veredelt wird. Dadurch aber rückt der Nützlichkeitsstandpunkt allzu leicht in den Vordergrund und wird auch beim Unterricht leicht allzu einseitig betont: die Schüler werden durch mehr im geschäftsmäßigen Sinne ausgebildete Lehrer mehr zu Geschäftsleuten als zu Menschen und Geschäftsleuten zugleich ausgebildet. Jede Heranbildung junger Leute in Fachschulen unterliegt dieser Gefahr, weshalb man vielerorts die Allgemeinbildung derselben ebenso betont wie die Fachbildung. Das bedingt aber auch eine breitere Allgemeinbildung der Lehrer, die sie sich dort am besten holen oder ergänzen können, wo für dieselbe am ausgiebigsten gesorgt ist, an der Hochschule. Wenn dann der hier gepflegte ideale Geist auf sie und ihre Schüler überfließt, sie sich in erster Linie als Menschen und dann erst als Landwirte fühlen lernen, — zumal in einer Zeit, wo der Idealismus im allgemeinen so tief gesunken ist und doch besonders hochgehalten werden müßte —, dann würde ein besonderer Segen von diesen hohen Bildungsstätten auf die niederen Lehrstätten und damit auf die betriebsame und biedere Landbau treibende Bevölkerung überhaupt ausströmen; dann lernt diese mehr denn jetzt nicht bloß den greifbaren Nutzen, sondern auch die Schönheit und die Wahrheitsforschung, die Wissenschaft also, zur eigenen Veredelung und damit zur Hebung des ganzen Volkes kennen und würdigen.

Mancher wird beim Lesen dieser Zeilen mit den Worten des bedeutenden Ministers Friedrichs des Großen, v. Zedlitz, übereinstimmen, die dieser an den märkischen Bauernfreund und Begründer der preußischen Landschule, den Freiherrn Eberhard v. Rochow, schrieb, „daß man die metaphysische Bildung der Bauern nicht behutsam genug betreiben könne". Hier liegen aber anderthalb Jahrhundert dazwischen und aus dem Leibeigenen ist längst der freie Bauer geworden, dessen Freiheit jetzt mehr von unten als von oben bedroht erscheint. Ja, der Landflucht

sucht man schon lange durch Erhöhung der Volksbildung auf dem Lande entgegenzuwirken, neuerdings sogar durch ländliche Volkshochschulen (Thüringen), wie sie sich besonders in Dänemark bewährt haben. Sollte man da nicht herausfühlen, daß die Hochschulen als Zentrale der Technik, Kunst, Wissenschaft und Pädagogik um so schneller und wirksamer auch auf die Landbevölkerung wirken müssen, je weniger gebrochen ihre Geistesstrahlen diese erreichen! Vorausgesetzt natürlich, daß die Lichtträger dazu geeignete Persönlichkeiten sind. Das ist aber wieder eine neue Frage, deren Beantwortung auf dem Gebiete der Hochschulpädagogik liegt.

Sozialismus und Individualismus in der Erziehung

Von Rektor Dr. Ernst Hering, Kreisschulinspektor in Pollnow (Pommern)

(Schluß)

Kann eine Entwicklung, die den Wert des Lebens tragen soll, immer nur die wertvollen, nimmer auch die schlimmen Möglichkeiten einbegreifen? Setzt der Schluß, daß der Wert des Lebens in der Entwicklung des Lebens beruhe, nicht doch eine Auswahl nach Wertgesichtspunkten (nämlich guter Möglichkeiten!) voraus? Oder finden wir, wenn wir in die Tiefen der menschlichen Seele hineinhorchen, in all ihren Eigenbewegtheiten nur wertvolle Möglichkeiten der Eigenausformung? Jede Formung und Leitung aber für die Entwicklung der menschlichen Natur ablehnen und jeder individuellen Entwicklung das Einzigkeitsrecht, das unangetastet bleiben muß, zusprechen — heißt den Naturalismus in der Erziehung bejahen.

Damit wird der pädagogische Naturalismus zu einem schlecht maskierten subjektivistischen Eudämonismus eines gespreizten Selbstwertes voller geschraubter Ziererei, die eine Diskrepanz zwischen Wollen und Können selbstgefällig parodiert. Das schrankenlose Wachsenlassen kann eine Abwärtsbiegung des Lebens werden. Die Tatsache des Lebensprozesses ist an sich noch keine Wertgeltung. Erst durch die Beziehung auf objektive, überindividuelle Werte gewinnt, wie wir gesehen haben, die Entfaltung einer Individualität soziale Wertgeltung im aufbauenden Sinne.

Ideen sind das Ethos des Lebens, und ein Leben ist wenig wert, wenn es sich nicht an eine große Idee setzt. Gurlitt will das Kind zur Mannhaftigkeit erziehen. Mannhaftigkeit ist aber nach ihm „das furchtlose Tun des Notwendigen, ist einfach das Leben, wie man seiner Natur nach leben muß". Die ethisch-soziale Wertlehre aber lehrt: Mannhaftigkeit ist das Tun des sittlich Notwendigen, ist das Leben, wie man seiner sittlichen Natur nach leben muß. Solange diese Wertlehre unberücksichtigt bleibt, besteht der egoistische Pseudoindividualismus.

Individualismus bedeutet nicht notwendig Subjektivismus (wie uns der naturalistische Individualismus glauben machen möchte!). Auch die Berufung auf Nietzsche dürfte den Verführern zu egoistischem Glückstreben nicht zukommen.

Dem widerspricht doch Nietzsches Schätzung der „individuellen" Gestaltung des sittlichen Ideales. In allem „persönlichen" Leben soll die Individualität, die Einzigartigkeit, die Besonderheit im Wesen und Wirken sein, die in ihrer Zügelung und Selbstzucht mit Recht den Ehrennamen einer sittlichen Persönlichkeit trägt. Im Gegensatz zum naturalistischen Individualismus, jener „Glückseligkeitslehre", die untüchtig, weichlich, krank, feige und zügellos macht, gilt sein Ausspruch: „Diese neue Tafel, o meine Brüder, stelle ich über euch: werdet hart!"

Formung des Individuums geht stets auf Kraftbewährung, die sich im Menschen nicht durch eine Rückwendung auf die niederen Elemente seines Daseins, sondern auf die Steigerung der positiven Elemente entfaltet. Steht beim schrankenlosen Individualismus die Gefahr der Zerflatterung und der schwammigen Charakterlosigkeit, so versteht die Wissenschaft der Pädagogik unter Individualität die Bildung eines Menschen, das ist aber die Durchdringung der subjektiven Individualität mit dem Geiste der Harmonie, der Geschlossenheit, der Rhythmik und Struktur der Form, die zügelt, die beherrscht und zur Leistung erzieht.

Man spreche nicht dann von einer Vergewaltigung der Form Mensch, auch nicht von erfrorenem Formalismus! Gewiß besteht Erziehung nicht allein im Auferlegen, Kontrollieren und Zensieren, sondern vielmehr im Anerkennen, Fördern, Ermutigen und Anregen. Durch die Erziehung soll und kann die freie Selbstentfaltung nicht erstickt werden, ist doch die Voraussetzung aller wahren Erziehung, daß die Jugend wachstumsfroh bleiben soll. Wird aber jede Einwirkung durch den Erzieher abgelehnt, so fällt damit die schwerste und wichtigste Aufgabe des Erziehers, die Pflege der Selbstentfaltung und die Formung durch das Bildungsideal richtig abzugrenzen, welche Kräfte des Individuums zu brechen, welche zu stärken, welche Kräfte umzulenken und welche haltgebenden Werte einzupflanzen bezw. zu fördern sind, damit Individualität wirklich die völlig plastische Ausprägung aller besonderen inneren Werte und Kräfte heißen kann.

Ist in der Schule der Freiheit das freie Wachstum des Individuums mehr als ein naturalistisches Hervorbrodeln zufälliger Leistungen, die nicht wie Radien sich von einem sicher geleiteten Persönlichkeitspunkte strecken? Ist das organische Wachstum des menschlichen Geistes gleich dem wilden Wachsenlassen eines jeden Triebes und fehlt die Beschränkung, die nur da zu finden ist, wo Triebe und Kräfte angehalten werden, zu einer bestimmten Leistung zu erziehen? Goethes weisheitsvolles Wort gibt die Absage an die unbeschränkten Individualisten des Lebens: „Wer Bedingungen früh erfährt, gelangt bequem zur Freiheit. Wem Bedingung spät sich aufdrängt, gewinnt bittere Freiheit." Die wilde Verwucherung der Triebe, wenn sie als „Organismus" fertig ist, wenn da sich Bedingung, Einschränkung, Einfügung aufdrängt, — erntet Disharmonie, Zerfahrenheit, Niederlage. Nicht bewährt sie geschlossene, sichere Kräftebetätigung, den Sieg und die Aufhöhung des Lebens als den Adel der Leistung. Wir können heut von einem zerstörten und zersprengten Individuum reden, Horneffer hat es getan. Und die neue Schule wird alles tun müssen, was der Pflege der selbstverantwortlichen

Individualität in den schon bezeichneten Umrissen dient. Und Erziehung, neue Erziehung ist eine Angelegenheit des ganzen Volkes. Aus dem Wirrwarr müssen wir heraus. Es handelt sich um eine ganze Aufgabe: Leben, Kindesleben, Volksleben. Und Schule und Erziehung lassen sich nicht produzieren, wie man ein Paar Stiefel macht oder einen Anzug baut! Das sei denen gesagt, die mit schnellen Rezepten kommen. Zur „Persönlichkeit" erziehen? Zu welcher denn? Zur Berthold Otto-, zur Ludwig Gurlitt-Persönlichkeit? Etwa zur Freiheit erziehen? Dann kanns geschehen, wie ichs an einer Reformschule 1913 erlebte. In der absoluten Anarchie herrschten die größten Schreier, und als in der Schule der Freiheit die Dachrinnen der Schule zerstört worden waren, wollte keiner es gewesen sein. Der epikuräische Individualismus dient ja nur den Augentäuschungen der Schwächlinge! Und dem Sohne Friedrich Paulsens schrieb ich 1915 von den egoistischen Gernegroßen, den nervenzarten Zwergenindividualisten zu ihrem Ideal vom organischen Wachstum des Kindes, das nur eine raffinierte selbstsüchtige Methode zur Entartung wäre, und stellte ihnen entgegen den dienenden Individualisten und seinen Weg treuer, der Gemeinschaft dienender Leistung.

Eine neue Einstellung des Geistes tut uns not. Über den Weg gibt uns Richtungen und Weisungen eine lebensnahe, verantwortliche Jugendkunde, deren Forschungsarbeit nicht reich genug vom Staate gefördert werden kann. Sie umfaßt neben dem Hauptgebiet der Erforschung des jugendlichen Seelenlebens die Erforschung der kindlichen und jugendlichen Körperbeschaffenheit, der Gesundheit und Krankheit, der jugendlichen Kriminalität und Sozialität, der biologischen Erblichkeits- und der sozialen Umweltsbedingungen, unter denen die Jugend steht. Stern und sein Kreis leisten da fruchtbare Arbeit, und ich will gern hoffen, daß das neue Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Preußen den neu zu begründenden pädagogischen Akademien dieses Forschungsgebiet zuweist und taktvolle feinsinnige Psychologen an diese Pflegestätten deutscher Seelenkunde beruft. Wir könnten da glückliche Stätten freien Forschens zum ersten Male im preußischen Lehrerbildungswesen bekommen; denn wer den „Betrieb" an preußischen Lehrerseminaren des alten Regimes (mit aller Schablone und allem schäbigen Strebertum!) am eigenen Leibe gespürt hat, der wundert sich nicht, daß unsere alte Schule immer wieder versagte, daß das Problem der Volkserziehung von Grund auf umorientiert werden muß und dem Volksschullehrer der Weg zu einer wirklichen Standeskultur immer wieder von oben her verpfuscht wurde. Ich verklage nicht gern, aber um der Beiseiteschaffung alter Trümmer, die noch immer wieder den Weg sperren, mußte dies erklärt werden. Diese Grundlinien der pädagogischen Psychologie, wie sie W. Stern und mit ihm die zukunftsgläubigen Pädagogen unter der Lehrerschaft vertreten, müssen den Grundgedanken für den Neubau abgeben: „Werdende Persönlichkeiten sind es, deren seelische Reifung und geistige Bereicherung mir anvertraut ist; seelische Hilfsmittel sind es, deren ich mich beim Lehren, Erziehen und Leiten, beim Organisieren und Reformieren bediene; seelische Tätigkeiten meiner selbst sind es, durch die ich meinen Beruf er-

fülle. Und deshalb ist eine fruchtbare Erfüllung meiner Erziehungsaufgabe gar nicht möglich ohne Verständnis für diese seelischen Unwägbarkeiten, ohne Einfühlung in die so andersartige Psyche der Schüler, ohne Selbstanalyse meines Strebens und Könnens, kurz ohne psychologische Einstellung."

Zu den Zielen, dem Wege und dem Probleme der Neuorientierung sei noch dieses verdeutlicht: Unsere alte Schule vergewaltigte oft genug das Kind aus Unkenntnis oder Bürokratie, weil sie sich um die Erpressung einer Gesinnungsrichtung mehr bekümmerte als um das Gewissen des Pädagogen, das sich verantwortlich fühlte, die Seelenlage des Zöglings mit raschem sicheren Blick zu erfassen, sich in seine Psyche hineinzudenken und gleichsam instinktiv die rechten Maßnahmen zu erfassen. Wie oft ward und ist noch (auch darüber dürfen wir Praktiker der Erziehung uns nicht täuschen!) das Lehren ein plumpes Aufnötigen, wurden und werden die Kindesseelen innerlich belastet und geistige Entwicklung gehemmt anstatt gefördert! Der Streit um den praktischen Wert der Kinderpsychologie, der Jugendkunde erübrigt sich. Indem die Entwicklungslehre uns erkennen ließ, daß der Mensch ein der Entwicklung und Bildung fähiges Wesen ist, lehrt sie uns, die Erziehung und Bildung als die von äußeren Einwirkungen beeinflußte innere Entwicklung aufzufassen. In dem Selbsterlebten erkannte man den Grund für die Entwicklung des geistigen Lebens, wie denn schon Plato seinen Sokrates im Phaidros sagen läßt: „Nur was von innen, aus sich selbst die Bewegung hat, das ist beseelt, denn alles ist seelenlos, so es von außen bewegt wird." So erwächst der Kinderseelenkunde die Aufgabe, zu erforschen, was im Kinde tatsächlich vorgeht, wohin in den einzelnen Entwicklungsabschnitten das natürliche Wachstum drängt.

Die Entwicklung spielt sich ab in einem Individuum, das in eine Welt von Einwirkungen, Einstrahlungen, Eindrücken von seinem ersten Lebenstage an gestellt ist. Da drängt sich die Frage auf: hat das Individuum a priori seine Lebensstruktur, für die das Bild von der Knospe völlig Geltung hätte? Die Knospe faltet sich in der Blüte auseinander. Sie entfaltet, wie der pädagogische Individualismus Berthold Ottos und aller Nativismus glauben machen will, was in ihr zusammengefaltet war (aus einer angeborenen Eigenschaft des Individuums). Oder gilt jener extreme Empirismus, dem des Menschen Seele ursprünglich eine „tabula rasa" ist und der von der Einwirkung durch Umwelt, Eltern, Geschwister, Kameraden und Lehrer alle Bildung erwartet? William Stern (vergl. Psychologie der frühen Kindheit, S. 19ff.) sieht die Wahrheit in einer gewissen Vereinigung beider Fragen. Seelische Entwicklung ist danach nicht ein bloßes Hervortretenlassen angeborener Eigenschaften, aber auch nicht ein bloßes Empfangen äußerer Einwirkungen, sondern das Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegenheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen. Bei allen Erscheinungen dürfte die Frage zu stellen sein: „Was stammt von innen, und was von außen?" Kindesleben soll den Seelenforscher nicht nur in sofern beschäftigen, sofern es auf die Schulanforderungen reagiert. Das von Innen quellende Tun eines Menschen ist

doch tiefer verankert. Gewisse Eigenschaften, die durch die Selbsterhaltung „eine gewisse Zähigkeit und Dauer" gewonnen haben, sind da, ebenso gewisse „Anlagen" als Weisungen auf künftige Entfaltungen, die im innersten Persönlichkeitskern des Menschen vorgebildet sind. Nicht aber sind schon diese Anlagen, wie Berthold Ottos Individualismus z. B. meint (vergl. Berthold Otto, Familienreform, S. 8 u. a. a. O.) eindeutige Prädestinationen. Vielmehr kann jede Art kindlicher Anlage als bloße Möglichkeit angesprochen werden, deren tatsächliche Entwicklung Erziehung und Unterricht, die Umweltbedingungen und der große Prozeß der Kulturrezeption bestimmen.

Freilich wird eine gewisse Reihe von seelischen Reifungsprozessen wie eine Kette von Metamorphosen in jedem Individuum sich vollziehen, wie verschiedenartig auch immer die Bedingungen sein mögen, unter denen die Kinder aufwachsen. Aus den zahllosen Wiederholtheiten, Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten, Abweichungen und Unähnlichkeiten, die immer wieder lehren, daß selbst normale Kinder niemals zu gleicher Zeit in die gleiche Entwicklungsstufe eintreten, ergibt sich, daß jeder Versuch, für die Entwicklungen der menschlichen Seele gewisse Gleichmäßigkeiten und Regelhaftigkeiten zum anschaulichen Bilde zu einen, nur eine ideale Norm für das Flexible der Erscheinungen sein kann[1]).

Nur eine in dieser Richtung orientierte und verantwortlich vertiefte Erziehungskunst wird den Weg finden hinweg von dem Zwangsergebnis der bisherigen Staatsschule, von dem Idealtypus des Normalschülers, von der Uniformität des Massenunterrichtes mit seiner Zensier- und Versetzschablone. Unsere alte Schule konnte die Selbstdenker, die Selbstkämpfer nicht verwerten, sie wurden ihr peinlich, weil ihr eigener Schild ja nur das Autoritätsprinzip, der Autoritätsglaube sein durfte.

Entschlußfähigkeit, Stetigkeit, Verantwortlichkeitsgefühl der Persönlichkeit kann vom starren Autoritätsprinzip nicht geleistet werden. Wie andererseits Persönlichkeit sein nicht heißen darf: anarchisch leben. Die zufällige, einzelne, begrenzte Form Mensch: das Bündel Triebe, Wünsche, Einfälle und Fähigkeiten soll sich selbst Endzweck sein und sich ausleben dürfen. Das heißt doch wohl „allein herrschend" die Rechte der anderen benutzend beiseiteschiebend, ein Drohnendasein, die Eintagsfliege selig sprechen!

Der Mensch als isoliertes Individuum ist nichts. Sein wahrhaftes Sein liegt in der Gemeinschaft. Die Person Mensch gewinnt erst Bedeutung, wo sie die reine Isoliertheit überwindet und als Teil der Gemeinschaft gewertet, d. i. anerkannt wird. Das Ich ist eine Einheit, die Kreuzungspunkt geworden von Gemeinschaftsbeziehungen. Jede individuelle Entfaltung ist ein Ausschnitt aus dem Prozeß des Gesamtlebens. Erst die Wertqualitäten (als Steigerung positiver Lebenselemente) geben die soziologische Norm. Jede Individualität ist ein Anders-

[1]) Ein Querschnitt durch die Wachstumsbildungen, Entwicklungsschichten des seelischen Lebens sechs-siebenjähriger Kinder wurde vom Verfasser versucht in: „Seele des 6 jährigen Kindes, Langensalza 1916. Neu notiert als eben erschienen seien hier die köstlichen Materialien der Forschung in „Karl Rößger, Freier Elementarunterricht", Verlag Dürr-Leipzig, 1919.

sein, eine körperlich-seelische Struktur, deren Leistungen immer etwas Zufälliges haben, einen Zusatz aus dem Material von Welt und Schicksal, Mächte des Werdens, der Entwicklung.

Das Erlebnis „Gemeinschaft" bedeutet den großen Erziehungsprozeß, das Lernen (in bewußter und unbewußter Lernauslese), das Sich-Füllen und Sich-Formen der Individualität und seine Selbsterziehung. Im Kreise der Umwelt erwachsen dem Individuum seine Bindungen, seine Anschauungen, seine Pflichten, die Auswirkungen eines Lebens, seine Selbstbehauptung und seine Balanze, die sittliche Existenz.

Soll die Revolution von 1918 nichts anderes sein als eine Lohnbewegung großen Stiles? Und Sozialismus nur ein bestimmtes Wirtschaftssystem, gar nur eine wirtschaftspolitische Kampfform? Fürwahr mit einigen ökonomischen Werksteinen wird die neue Synthese nicht zu leisten sein! Es handelt sich um die Gefährdung aller ursprünglichen, bodenwüchsigen und wirklichen Werte durch fortgesetzten ideenlosen Raubbau des ganzen Lebens. Es wird nichts grenzenlos Fernes und Utopisches gefordert. Das deutsche Volk sei ein solidarisches Ganzes, bestehend aus einzelnen Gliedern, die für das Ganze an ihrem Teil verantwortlich sind! Und ein Schöpferwille des Menschen bestimme wieder über seinen eigenen Sinn und die Gestalt und Ordnung der Erde! Es handelt sich um die Wiederbefreiung ältester tief organischer Wurzelkräfte, um „ewige eherne" Gesetze sittlichen Zusammenlebens, um die sittliche Gemeinschaft. Der Dienst an der Gemeinschaft sei — sonst wird alles, Blut, Arbeit und Leistung, völlig vergeblich sein — die leitende Idee, die Sinn, Weg und Ziel der Erneuerung gibt!

Der Dienst an der Gemeinschaft wird sein das Zeichen der Vollendung und Befreiung der Seele in erdfroher Spannkraft, aller Griesgrämigkeit fremd. Dahin geht Beruf und Sendung der deutschen Erzieher; denn Kultur der deutschen Seele ist Bau und Pflege am Geiste. Besteht doch das schöpferische Lebensziel des Erziehers darin, als Vorbild, Zuchtmeister und Bildner die Art Mensch aufzuhöhen! Es ist das nie ruhende Werk des Menschen am Menschen (im geistadeligsten Sinne dieses Wortes!). Deutsche Volksbildung wird dann sein ein Hort der Güter, die wir unter dem Begriffe der Kultur zusammenfassen: der Wahrheitserkenntnis und Naturbeherrschung, der Sittlichkeit und des Rechtes, der Kunst und Religion.

Zum Kampf um den Intellektualismus

Von Geheimrat Ed. König in Bonn

Es wird jetzt wenig Begriffe geben, auf die Schillers Worte „Von der Parteien Haß und Gunst zerrissen, schwankt sein Charakter in der Weltgeschichte" so sehr passen, wie der Begriff „Intellektualismus". Ja, die Aussage, daß jemand dem Intellektualismus huldige, meinen viele als ein niederschmetterndes Schlagwort verwenden zu dürfen, und nur dünn ist die Reihe derjenigen, die den

Intellektualismus offen in Schutz nehmen. Bei dieser Lage der Dinge darf es gewiß als eine zeitgemäße Aufgabe betrachtet werden, einen Beitrag zur Würdigung des Intellektualismus darzubieten, und ich folge gern der Aufforderung des Herausgebers dieser Zeitschrift, mich dieser Aufgabe zu unterziehen.

Dabei wird es gewiß der Klarheit der Darlegung dienen, wenn zuerst ein Blick auf die Anfänge, Anlässe und Erscheinungsgebiete der geschichtlichen Wandlung geworfen wird, die in bezug auf die Wertschätzung des Intellektualismus sich vollzogen hat, und dann eine systematische Taxierung desselben unternommen wird.

I.

Geschichtlicher Rückblick auf die wechselnde Stellung des Intellektualismus in der menschlichen Geistesgeschichte.

1. Es sind gewiß viele Jahrhunderte der Kulturentwicklung des Menschengeschlechts dahingeflossen, ohne daß jemand an der Richtigkeit der Auffassung gezweifelt hätte, daß die Operationen des Denkens die grundlegenden für die unkörperlichen Betätigungen des Menschen seien.

Als allgemein selbstverständliche Annahme spiegelt sich diese Auffassung zunächst in den alten Literaturen des Orients wieder. Schon im babylonischen Schöpfungsepos (Z. 44 f.)[1]) begegnet ja der Satz: „Sie faßte den schlimmen Entschluß in ihrem Herzen (ihrer Denkwerkstätte): Alles, was wir hervorgebracht haben, werden wir zerstören." Sodann in Z. 55–58 geht das Denken der Götter ihrer Aufregung und ihrem Schmerze voran. Ferner in der keilschriftlichen Sündflutdarstellung lautet Z. 32 f.: Ich verstand es und sagte: Ich werde es tun. Endlich das Gilgamesch-Epos beginnt mit den Worten: „Der, welcher alles gesehen, alles erkannt hat, das Geheimnis der Weisheit jeder Sache, hat die Kenntnis von allem, was vor der Sündflut war, gebracht." Also da folgen Erfahrung, Erkennen, Weisheit aufeinander. Weiterhin im ägyptischen Sonnenhymnus spricht der Pharao Amenophis IV. (um 1370): „Kein anderer erkennt dich, als dein Sohn Echnaton. Du hast ihn eingeweiht in deine Pläne und in deine Kraft". Also auch da liegt das Gebiet des Verstandes vor dem des Willens.

Mit besonderer Deutlichkeit ist die Vorderstellung des Denkens unter den unkörperlichen Akten des Menschen in der althebräischen Literatur ausgeprägt, indem „die Gedanken des Herzens" (1. Mos. 6, 5 usw.)[2]) der Ausgangspunkt des anderen Seelenlebens sind. Dies tritt nicht nur an solchen Satzfolgen zutage, wie z. B. „Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen usw." (1. Mos. 50, 20), sondern hauptsächlich an folgenden Tatsachen: „Torheit" ist ein stehender Ausdruck für „Schandtat", wie z. B. in „Er hat eine Torheit in Israel getan" (1. Mos. 34, 7 usw.); es heißt: „Ich habe euch Gebote gelehrt,

[1]) Z. B. veröffentlicht in H. Greßmann, Altorientalische Texte (1909).

[2]) Zwanzigfach in meinem Kommentar zur Genesis (1919), S. 339 f. belegt.

denn das ist eure Weisheit und euer Verstand" (5. Mos. 4, 5 f.). Also auf Wahrnehmung und zustimmende Beurteilung dieser Lehre bezieht sich der Satz „Denn das ist eure Weisheit und euer Verstand" mit. Zur Erklärung dient „Mach mich verständig, daß ich dein Gesetz bewahre!" (Ps. 119, 34). Auch bedeutet das Zeitwort, mit dem hauptsächlich die Einwirkung zur Besserung der Sittlichkeit (also auf dem Willensgebiete) bezeichnet wird, nämlich *jasar* (Spr. 9, 7 usw.), zuerst „unterweisen, lehren"[1]). Ganz dieselbe Grundanschauung, daß der Mensch durch Empfindung von äußeren Eindrücken und durch deren Vergleichung, d. h. Beurteilung, in seinem Geistesleben und hauptsächlich seinem Willensgebiete gelenkt wird, waltet auch im klassischen Schrifttum der christlichen Religion. Denn nach Hunderten von Stellen sind das Hören von Verkündigungen und das Sehen von Tatsachen[2]), das daran sich anschließende Denken (Matth. 3, 9 usw.) und Kritisieren[3]) die seelischen Vorgänge, die das Glauben[4]) = Mitdecken oder Miteintreten für die Aussage eines Zeugen vorbereiten und also begründen. Das Gegenteil liegt aber nicht in dem Satze „Wir haben geglaubt und erkannt, daß du bist Christus usw." (Joh. 6, 69), denn sein Sinn ist: Vom Eindruck deiner Taten und Worte sind wir zuerst — selbstverständlich nicht ohne, wenn auch zum Teil unbewußtes Vergleichen, d. h. Urteilen — von deren Außerordentlichkeit überzeugt, also zum Glauben bewegt worden, und dann hat ein Durchschauen der einzelnen Gründe dieses Vertrauens auf dein Zeugnis und ihres Zusammenhangs sich hinzugesellt. Also die Wiedergabe jener Worte von Joh. 6, 69 mit „Fides praecedit intellectum" ist richtig, wenn sie richtig verstanden wird, aber „Credo, ut intelligam" besitzt keine Basis im biblischen Schrifttum[5]).

Dieselbe Anschauung über den richtigen psychologischen Gang der Beeinflussung des Willens und deshalb auch der Sittlichkeit ist ferner auch bei den Griechen die herrschende gewesen. Denn „Weisheit und Sittlichkeit trennte Sokrates nicht voneinander." Er behauptete vielmehr, wer das Böse und Gute kenne, wende es auch auf das Leben an, und wer wisse, was unedel sei, der fliehe es und sei beides in einer Person, weise und sittlich" (nach Xenophon bei Joh. Fritz, Aus antiker Weltanschauung, S. 269). Auch insbesondere Plato forderte eine auf Erkenntnis beruhende Tugend, indem er z. B. sagte: „Es entsteht die größte aller Krankheiten, die Unwissenheit, wenn des Körpers Neigungen über den Trieb des Göttlichsten in uns nach Einsicht siegen und sie die Seele stumpf, ungelehrig und vergeßlich machen." Den Weg „zum Gipfel

[1]) J. Barth, Etymologische Studien zum sem. Lex., S. 55; mein Hebr. Wörterbuch, S. 153.

[2]) Matth. 5, 21, 7, 28; Apostelg. 4, 20; Röm. 10, 14: „Wie sollen sie das glauben, von dem sie nichts gehört haben?" V. 17: „So kommt denn der Glaube aus der Predigt"; usw.

[3]) Luk. 12, 57: „Warum richtet, d. h. beurteilt, ihr nicht an euch selber, was recht ist?" 1. Thess. 5, 21: „Prüfet alles und das Gute behaltet!" Apostelgesch. 17, 11; 1. Kor. 4, 3 usw.

[4]) Nach dem Altdeutschen (z. B. nach Friedr. Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache) zusammenhängend mit Erlauben, Laub usw.

[5]) Übrigens eine allseitige Erörterung gibt mein Schriftchen „Die letzte Instanz des biblischen Glaubens" (Leipzig, bei Deichert).

der Einsicht zu gelangen", worin der Keim zum Guten liegt, bezeichnete er als „die göttliche Philosophie". Die grundlegende Stellung, die dem Erkennen und Urteilen nach griechischer Anschauung zukommt, leuchtet ja auch aus der Reihenfolge heraus, in der die vier Kardinaltugenden aufgezählt zu werden pflegten: σωφροσύνη (Unverletztheit oder Gesundheit des Geistes oder Denkens), φρόνησις (Verständigkeit), Gerechtigkeit und Tapferkeit. Ebendasselbe ergibt sich aus der durchgängigen Dreiteilung der Philosophie in Logik, Physik und Ethik. Ja, Aristoteles sagt in seiner Nikomachischen Ethik: „Leben ist soviel wie Wahrnehmen und Erkennen. Für jeden ist daher das Sichselbstwahrnehmen und das Sichselbsterkennen das Vorzüglichste".

Auf den gleichen Boden aber trat der Römer, indem er mit Cicero (Tusculanarum Disputationum V, 4, § 10) Sokrates als den pries, der „zuerst die Philosophie vom Himmel herabrief, sie in die Städte versetzte, in die Häuser führte und sie zwang, Untersuchungen über das Leben und die Sitten, über die Beziehung von Gut und Böse anzustellen", d. h. daß er das menschliche Erkenntnisstreben aus den Bahnen der Spekulation über Weltschöpfung und Weltregierung, Menschenschicksal und Menschheitsende zuerst auf das praktische Gebiet der Selbsterkenntnis verwies und die Frage in den Vordergrund schob, was der Mensch zu wissen und zu tun habe, um gut zu handeln und sich dadurch das Wohlgefallen der Götter zu erwerben. Die nämliche Grundüberzeugung vom genetischen Zusammenhang der unkörperlichen Betätigungen des Menschen fand bei späteren philosophischen Strömungen in Griechenland und Rom ihren strahlenden Reflex darin, daß der Weise als das Menschheitsideal mit immer neuen Farben gezeichnet wurde. Diese Vorstellung tauchte schon bei den Cynikern auf, indem der, welcher Bedürfnislosigkeit als Haupttugend übte, aber auch die Arbeit als ein zur Unabhängigkeit führendes Gut betrachtete, ein Weiser genannt wurde. Aber noch vollständiger tritt sie uns aus den Werken der Stoiker entgegen, wie denn z. B. Seneca (Von der Muse des Weisen, Kap. 28) sagt: „Der Weise ist frei von allen Leidenschaften, auch frei von allem Stolze, weil ihm strahlender Ruhm und Dunkelheit ganz gleich sind. Er hütet sich, besser zu scheinen, als er ist, er wird niemals einer Lüge seinen Beifall zollen. Der Weise, der dem Staate dienen wird, wenn ihn nichts hindert, wird dem Laster Einhalt tun und zur Tugend aufmuntern".

Diese Ansicht von der Vorherrschaft des Intellekts wurde auch nicht von denen geleugnet, welche, wie Petronius (? zu Neros Zeit) in seinem Satze „Primus in orbe fecit deos timor" und Lucretius (95 ff. v. Chr.), die Religion aus der Furcht ableiteten. Denn sie haben nicht ausdrücklich gesagt und mit gutem Grunde nicht vorausgesetzt, daß die Furcht eine primäre Seelenerscheinung sei und nicht auch von Vorstellungsbewegungen, wenn auch zum Teil unbewußten, abhänge. So waltete diese Ansicht meines Wissens nachher im allgemeinen Jahrhunderte lang, indem ich das unsicher lassen muß, ob in dieser Herrschaft eine wirkliche Unterbrechung eintrat, indem z. B. Avicebron und Duns Scotus

einen Primat des Willens in Gott annahmen. Daß jene Vorherrschaft aber dann bei Cartesius († 1650), dessen Satz „Cogito, ergo sum" man kennt, bei Spinoza († 1677) und Leibniz († 1716) noch waltete, ist sicher, und dieselbe Ansicht von der grundlegenden Bedeutung des Denkens für das übrige Geistesleben des Menschen gilt auch noch bis jetzt bei den meisten als die selbstverständliche. Ja, gerade neuestens wird der Ausdruck „Die Intellektuellen" viel gebraucht, wie denn in Deutschland oft von ihnen gesprochen wird, ferner in Frankreich ein Bund derselben besteht, der sich „Clarté" nennt und eine Internationale des Geistes schaffen will, ebenso auch in Amerika ein Aufruf der „Intellectual Fighters" (in The World of Trade am 15. 12. 19) zur Wiederversöhnung der Völker erlassen worden ist und einen lebhaften Wiederhall in vielen europäischen Ländern geweckt hat. Nur besitzt da der Ausdruck „Intellektuell" bloß den Sinn von „Gebildeter", „geistiger Arbeiter" überhaupt.

2. Wann aber trat eine Änderung in der Ansicht über die Reihenfolge und gegenseitige Abhängigkeit der unkörperlichen Tätigkeiten des Menschen ein? Auf diese Frage kann ich, der ich wesentlich auf andern Gebieten arbeite, nur mit wenigen und unbestimmten Angaben antworten.

Aber ich kann doch sagen, daß ein Hervortreten einer Art des Gefühls sich bei Shaftesbury zeigte. Es war im Unterschied vom diskursiven Denken mehr eine Art von unsicherem Erraten oder Erschließen, wie um jene Zeit in England überhaupt „theories of the moral sense" Geltung gewannen, „which tend, on the whole, in the direction in intuitionism."[1]) Ebenso war für Rousseau ein „sentiment" die Quelle der moralischen und religiösen Annahmen. Ähnlich wurde in Deutschland von F. H. Jacobi gegen Ende des 18. Jahrhunderts ein unmittelbarer Sinn, den er hauptsächlich als „Gefühl" bezeichnete, als das Organ der Seele für die Erfassung des Göttlichen hingestellt.

Sodann Kant nahm neben den Denkoperationen, durch die er seine Urteile z. B. in seiner „Kritik der reinen Vernunft" fällte, noch ein anderes Vermögen der Tätigkeit im Menschengeiste an, das diesen zu einem bestimmten, unserer Würde entsprechenden Handeln treibe, und nannte es „praktische Vernunft". Deren Tätigkeit ist also Ausgangspunkt zunächst des „kategorischen Imperativs" (Handle so, daß die Maxime deines Wollens allezeit das Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung sein kann!) und weiterhin der moralischen Prinzipien überhaupt, aber nicht der Religion, vielmehr werden deren Grundelemente „Gott, Freiheit und Unsterblichkeit" von Kant wieder durch die gewöhnliche Denktätigkeit erschlossen, was leider oft nicht genau dargestellt wird[2]). Also stand er im wesentlichen auf dem Boden des Intellektualismus. Aber für Schopenhauer war, wie schon der Titel seines Hauptwerkes „Die Welt als Wille und Vorstellung" andeutet, der Wille der Monarch, der Verstand bloß der Minister. Hauptsächlich

[1]) V. F. Storr, The Development of English Theology (1913), p. 36.

[2]) Wie z. B. nicht von Fuchs in „Religion in Geschichte und Gegenwart" (herausgegeben von Schiele, Gunkel usw.), Bd. III (1912), S. 913.

aber wurde und wird der psychologische Voluntarismus von Friedr. Paulsen (langjähriger Vertreter der Philosophie und Pädagogik in Berlin) und Wilhelm Wundt (in Leipzig) vertreten. Für den letzteren ist jeder psychologische Akt im grunde ein Willensakt. Denn „es gibt weder ein Wollen noch ein Vorstellen, das nicht leidend und tätig zugleich wäre", aber der Wille kann doch der eigentliche Mittelpunkt derjenigen Beziehungen werden, durch die sich ein Ich von einem Nicht-Ich abgrenzt. (Osw. Külpe, Die Philosophie der Gegenwart 1913, S. 107). Der Wille ist für ihn so sehr die vorherrschende Geistestätigkeit, daß er ihm mit dem Akt der Aufmerksamkeit zusammenfällt. Jedenfalls ist Wundt kein Intellektualist, wie z. B. Herbart, nach welchem vom Vorstellungsverlauf sowohl das Fühlen als auch das Wollen ausgeht, indem außergewöhnliche Beschleunigungen oder Hemmungen im Vorstellungsverlauf die Gefühle der Lust und der Unlust hervorrufen, und Vorstellungen, die ein Ziel stecken, einen Willensakt veranlassen[1]). Ein solcher Intellektualist ist auch nicht Rud. Eucken mit seiner Auffassung, die „zugleich eine Philosophie der Aktivität, der Innerlichkeit und der Persönlichkeit" ist[2]), um hier nur soviel zu sagen (s. u. Teil II, 3c).

Ist dies eine Skizze von dem Gange, den das neuere Wegstreben von der Anerkennung des Intellektualismus auf dem Gebiete der Philosophie genommen hat, so muß auch noch das Schicksal, das der Intellektualismus auf dem Felde der neueren Religionsforschung erlebt hat, gekennzeichnet werden. Denn bei dieser ist er in besonderem Maße angefeindet worden. Kamen doch bei vielen ihrer Vertreter noch besondere Motive hinzu, die frühere Anerkennung des Intellekts als der einzigen unabhängigen Fähigkeit des Menschengeistes zu bezweifeln und schließlich zu verweigern. Diese besonderen Beweggründe entfalteten sich einesteils aus dem Streben, der Religion eine vom Wissen unabhängige eigene Provinz im Geistesleben des Menschen zu erobern, wie es hauptsächlich bei Schleiermacher in seinen „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern" (1799) war[3]), und dasselbe ist sicherlich auch bei vielen Neueren der Fall, die bei der Begründung der Religion den Intellektualismus bekämpfen zu müssen meinen (z. B. F. Niebergall, Ein Pfad zur Gewißheit, 1902; Th. Steinmann, „Probleme und Schwierigkeiten der geschichtlichen Religion" in der Zeitschrift „Religion und Geisteskultur" I, 1907, 103 ff.; H. Maier, Psychologie des emotionalen Denkens 1908 — und die ganze Richtung der neueren sogenannten „liberalen" Theologie, die sich mehr oder weniger an Ritschl angeschlossen hat). Anderenteils aber hat dabei unleugbar auch die Meinung von der Unsicherheit der überlieferten Religion und eine dem an der Entwicklungstheorie orientierten Zeitgeist huldigende Entfremdung von dieser Religion mitgewirkt.

---

[1]) So auch festgehalten z. B. von Salmond im Artikel „Feeling" in Hastings' Encyclopaedia of Religion and Ethics, Vol. V (1912), p. 609 ff.

[2]) W. R. Boyce Gibson, Rud. Eucken's Philosophy of Life. London (1907), p. 102.

[3]) So wird Schleiermachers Stellung auch richtig beurteilt von Galloway, The Philosophy of Religion (Edinburgh 1914), p. 75.

Doch darf ich es hiermit schon genug an Streiflichtern auf die Anfänge und Anlässe der Wegwendung von der Schätzung des Intellekts als des einzigen sicheren Ausgangspunktes der unkörperlichen Betätigungen und Leistungen des Menschen sein lassen. Denn mancher Blick auf die geschichtliche Entwicklung dieser großen Wendung in der Auffassung des menschlichen Geisteslebens wird naturgemäß auch noch getan werden müssen, wenn es sich nun zweitens um eine systematische Würdigung des Intellektualismus und seiner Bekämpfung handelt.

II.

Systematische Beurteilung der neueren Angriffe auf den Intellektualismus und der dabei empfohlenen Ersatzmittel.

Der Versuch, alle die Stimmen, die neuerdings in der Betrachtung der Denkkraft des Menschen als seiner grundlegenden Geistesfähigkeit einen Krankheitskeim für dessen Kultur signalisiert haben, in einem Chore zu vereinigen und ertönen zu lassen, würde teils zu schwer und teils zu betäubend sein, als daß man diesen Versuch unternehmen sollte. Aber vielleicht gelingt es, wenigstens die meisten von diesen Stimmen im folgenden zu Gehör zu bringen und auf ihre überzeugende Kraft zu prüfen.

1. Dabei scheint es mir am richtigsten zu sein, zuerst diejenige Bemängelung des Intellektualismus ins Auge zu fassen, die doch am meisten und relativ am frühesten während der vergangenen Jahrhunderte geübt worden ist. Dies ist aber der Kampf gegen den Intellektualismus zugunsten des Voluntarismus. Ja, die erste große Richtung, die der Fähigkeit und dem Gebiete des Denkens die grundlegende Bedeutung im geistigen Leben des Menschen bestreiten zu müssen meint, stellt anstatt des Intellekts den Willen in den Vordergrund. Wer denkt da nicht sofort an Schopenhauer? Dieser hat doch schon in dem Titel seines Hauptwerkes „Die Welt als Wille und Vorstellung" dies als seine psychologische Grundanschauung zum Ausdruck gebracht, daß dem Wollen der Primat vor dem Denken zuzusprechen sei. Wie derselbe Standpunkt bekanntlich auch von dem früheren Berliner Philosophen Friedr. Paulsen eingenommen wurde, so tritt ebendieselbe Grundanschauung beispielsweise in Äußerungen von Arthur Bonus zutage, wenn er in einem Zuge von „Wollen, Drang, Begehren, Streben" redet (in der Wochenschrift „Die christliche Welt" 1900, S. 496).

Aber in dieser Zusammenstellung verrät sich auch schon das Fehlerhafte dieser Grundanschauung über das menschliche Seelenleben. Nach allen meinen Erwägungen kann aber der Fehler so formuliert werden: Das mit dem vegetativen Lebenstrieb zusammenhängende Begehren wird da mit dem Wollen vermengt, das ja aus dem bewußten Vorstellen eines Zieles und der bewußten Wahl der zu seiner Erreichung führenden Mittel entspringt. Noch deutlicher ausgesprochen, bildet der Denkprozeß, der doch in der Assoziationsarbeit der Vorstellungen und ihrer Verbindung oder Trennung in bejahenden oder verneinenden

Urteilen usw. sich entfaltet, den Ausgangspunkt des Wollens auf die folgende Weise: Wenn solche Vorstellungen, deren Inhalt überhaupt geeignet ist, ein Hinstreben oder Verabscheuen auszulösen, in dem bewußten Vorstellungsverlauf auftreten, dann entsteht eben ein Entschluß, den betreffenden Inhalt zu erstreben oder ihm zu entfliehen. So demnach entstehen Willensakte.

Nachdem dies meine Ansicht über den genetischen Zusammenhang von Denkprozeß und Willensentstehung schon sehr früh bei meinen Studien über Psychologie geworden war und ich sie auch dann und wann in meinen Schriften[1]) angedeutet hatte, begrüßte ich es selbstverständlich allemal, so oft ich neue Bestätigungen der Richtigkeit dieses meines Urteils fand. Unter ihnen seien aber wenigstens diese hervorgehoben: Aus der nämlichen Grundanschauung sind jene Worte Shakespeares eingegeben, in denen er davon spricht, daß „die natürliche Farbe der Entschlossenheit ist krank gemacht durch das bleiche Aussehen des Gedankens"[2]), und so kommt auch Ernst Meumann in seinem tiefgrabenden Werke „Intelligenz und Wille" (1908), S. 274 zu dem Ergebnis, daß das Denken bestimmt den Ausgangspunkt des Wollens bildet. Er sagt: „Wir haben gesehen, daß der Wille gar nichts anderes ist, als ein Übergehen von Vorstellungen in Handlungen (auf der Stufe der ideomotorischen und instinktiven Handlungen) oder ein Übergehen von beurteilten Zielvorstellungen und ihrer Zustimmung in Handlungen (zielbewußte Form der Willenshandlung)." Von diesen Worten muß ich nur den ersten Teil, der das Wollen mit den instinktiven Handlungen in Verbindung bringt, in seiner Richtigkeit bezweifeln. Aber voll kann ich wieder beistimmen, wenn er weiter sagt: „Ein Wille ohne vorhergehenden Intellekt in irgendeinem Sinn ist eine psychologische Unmöglichkeit"[3]).

Die dem Voluntarismus im vorhergehenden schuldzugebende Vermengung von unbewußtem Lebenstrieb oder Begehren mit dem Wollen spielte weiter auch in Ed. v. Hartmanns einstmals aufsehenerregendem Werke „Die Philosophie des Unbewußten" eine Rolle und erschien mir gleich nach seinem Erscheinen (1869) als die Achillesverse dieses sonst bedeutenden Buches[4]). Einen besonders kräftigen Vorschub bekam diese voluntaristische Anschauung durch den Umstand geleistet, daß sie sich weiterhin auf die Autorität eines so berühmten Philosophen, wie Wilh. Wundt es wurde, berufen konnte oder wenigstens sich berufen zu können meinte.

---

[1]) Z. B. in meiner „Hermeneutik" (1916), S. 31 f. 32, Anm. 1.

[2]) Hamlet III, 1 in der gewöhnlichen Übersetzung: Unternehmungen voll Kraft und Mut sind durch des Gedankens Blässe angekränkelt.

[3]) Auch G. Störring, Psychologie des menschlichen Gefühlslebens (1916) sieht die Gedanken als grundlegend für Gefühl und Wille an. Denn er sagt, daß z. B. „Kontrastgefühle" vom Hin- und Herschwanken der Gedanken, z. B. an eine erste unangenehme und eine zweite angenehme Situation ausgehen (S. 96. 278 f.), und die Willensakte gehen nach ihm von der Aufmerksamkeit aus (S. 162).

[4]) Die voluntaristische Anschauung war auch ein Grundelement in den Gedankengängen von Albr. Ritschl und Sabatier, wie auch Galloway a. a. O., S. 76 f. richtig bemerkt, und daher auch manches Ritschlianers, wie z. B. Wilh. Herrmanns (in Marburg).

Denn gewiß behauptet dieser Forscher, daß das Wollen die Wirkung einer Apperzeption sei, aber das Apperzeptionsorgan empfängt nach ihm die in den sämtlichen Körperorganen stattfindenden Erregungen und führt so andern Organen wieder Impulse zu (gründlich detailliert und diskutiert von Osw. Külpe, Die Lehre vom Wollen, S. 124). Daher ist es nicht verwunderlich, wenn man mit Berufung auf Wundt dann einfach sagt, die Grundfunktion der Seele sei ein Streben, ein inneres Vorwärtsdrängen, die bei jedem Individuum besonders auftrete (Rich. Kabisch, Wie lehren wir Religion? 1912, S. 24)[1]).

Da haben wir wieder nur die vorhin beschriebene Vermengung des physiologischen und des psychologischen Lebens. Der körperliche Trieb, der dem Menschen gleich mit der Keimsetzung ebenso, wie z. B. einem Baum von seiner Wurzel, eingeflößt wird, der wird zum Grundtrieb des seelischen Daseins gemacht. Der physische Lebensdrang, der doch in dem Organismus des Menschen, wie in jedem organischen Gebilde, bis zum Ablauf der für seinen Typus normalen Lebensspanne sich auswirkt, wird in dieser Theorie zum Ausgangspunkt der Geistestätigkeit gestempelt. Dies blickt besonders deutlich auch aus den folgenden Ausführungen des bekanntlich sehr einflußreichen Berliner Philosophen und Pädagogen Paulsen heraus. Dieser will wirklich die Priorität des Willens aus der Entwicklungsgeschichte der Organismen ableiten. Nämlich, so sagt er, bei den niedrigen Organismen könne ja nicht von Vorstellungen, und also auch nicht von intellektuellen Vorgängen gesprochen werden, und ebenso zeige sich beim Kinde zunächst bloß das Willensleben ausgebildet, während sich nur allmählich damit die Tätigkeit des Intellekts verknüpfe. Indes man kann darüber nur mit Osw. Külpe[2]) urteilen, daß den niederen Organismen ein unbestimmtes Ganze von seelischer Art zuzuschreiben ist, aus dem sich durch den Entwicklungsprozeß sowohl intellektuelle als auch voluntative Vorgänge nebeneinander entfalten. Jedenfalls zeigen sich nach meiner Erfahrung auch im Seelenleben des kleinsten Kindes von vorn herein nicht bloß Begehrungen, sondern auch die Anlage zum Denken und eine — wenn auch noch unbewußte — Ausübung desselben. Erst neueste Beobachtungen an einem Enkel haben mir dies deutlich gezeigt, indem er schon im Alter von einem Jahre beim Wahrnehmen einer Wirkung nach der Ursache ausblickte, z. B. von einem im Spiegel gesehenen Bilde sofort nach der Rückwand des Spiegels schaute.

Mit der neuerdings also weitverbreiteten Neigung, auf den vor dem bewußten Denken wirksamen Lebenstrieb des Menschen als auf die Wurzel seines Geistesprozesses zurückzugehen, hängt schließlich dieser Versuch einer neuen Konstruktion des menschlichen Geisteslebens zusammen. Man appelliert an eine Region des Unterbewußten und formuliert gern solche Behauptungen, wie z. B. die folgende: „Im Unterbewußtsein grenzt das Universum an das Ich“[3]).

[1]) Kabisch läßt daher in dem oben zitierten Buche (S. 232) z. B. auf den Propheten Amos nicht eine außergewöhnliche Kunde eindringen, sondern sagt: „In ihm wühlte es: Daß doch Gott mit dem Donner drein führe und zerschmetterte sie alle!“

[2]) Külpe, Einleitung in die Philosophie (1913), S. 294.

[3]) Kabisch, Wie lehren wir Religion? (1912), S. 33.

Indes welche Bewandtnis hat es mit dem, was jetzt auf dem psychologischen Gebiete gern als das Unterbewußte angesprochen wird? Früher sagten wir, daß dieser oder jener Teil des Vorstellungsschatzes der Seele unter die Schwelle des Bewußtseins hinabsinke. Das sagten wir, wenn eine Vorstellung in den Hintergrund des Bewußtseins zurücktrat oder der vorübergehenden Vergessenheit anheimfiel, bis sie durch eine neue eindringende Empfindung und daran sich anschließende Apperzeption wieder sozusagen über die Schwelle des Bewußtseins emporgetragen wurde. Jetzt aber sprechen manche von Unterbewußtsein. Diesen Ausdruck kann man gelten lassen, wenn er nur eine umfassende Bezeichnung für die in unserer Seele vorhandene Summe von unbewußten Inhaltsmomenten sein soll. Der Ausdruck faßt dann die Vorstellungen, die wieder unter die Schwelle des Bewußtseins gesunken sind, und die Wahrnehmungen, die diese Schwelle noch nicht erreicht haben, zusammen, und es kann ja allerdings nicht verkannt werden, daß auch solche Eindrücke, von denen wir noch kein klares Bewußtsein erlangt haben, auf den Prozeß des Denkens, Fühlens und Wollens einen indirekten Einfluß ausüben können.

Aber mit dem Ausdruck „Unterbewußtsein" wird ja in dem vorhin zitierten Satze diese Behauptung verknüpft: „Im Unterbewußtsein grenzt das Universum an das Ich", und auch diese Behauptung muß wegen ihrer eventuellen Bedeutung für die Psychologie hier mit einigen Fragen auf ihre Richtigkeit geprüft werden. Denn unwillkürlich fragt man: Weswegen denn nur an das „Unterbewußtsein"? Warum soll das, was da mit dem Worte „Universum" gemeint wird, nur auf den unterbewußten Bereich des Seelenlebens Eindruck machen? Jedenfalls müßten die in diesem Bereiche angeblich hervorgerufenen Eindrücke dem Menschen doch auch bewußt werden können, und erst als bewußt gewordene Bestandteile unseres Seelenbesitzes können sie Faktoren unseres klaren Geisteslebens werden. Erst als bewußte Vorstellungen können sie unser Denken erleuchten und Willensentschlüsse hervorrufen, so daß unser Geist zu lichten Ideen emporsteigt und um ein freies und verantwortliches Erstreben von Idealen ringt. Also entweder schließt jener Satz „Im Unterbewußtsein grenzt das Universum an das Ich" das spätere Bewußtwerden dieser Grenzberührungsakte in sich, und dann leidet jener Satz an Mißverständlichkeit und Unklarheit der Ausdrucksweise, oder jener Satz will wirklich bloß aussagen, daß nur im „Unterbewußtsein" das Weltall an das Ich grenze, und dann ist der Satz ein Rückzug in das Reich des Unbekannten oder vielmehr eine Flucht hin zum untermenschlichen Niveau. Die Neigung zum Voluntarismus hat also mit den zuletzt erörterten Sätzen, die 1912 ff. einen ungemein weiten Widerhall in der Welt der Lehrer und Lehrerinnen gefunden haben, auf eine neue Weise ihre eigene Grundlosigkeit und zugleich die Gefahr aufgedeckt, die sie für die Klarheit des Verlaufs der menschlichen Geistestätigkeit in sich birgt.

Aber sieht man auch von den letzterwähnten Ausläufern der neueren voluntaristischen Gedankenbewegung gänzlich ab, so kann trotzdem das Endurteil nur dieses sein.

Dieser neuere Plan für den Aufbau der menschlichen Geistesakte appelliert bei seiner Grundgrabung an das körperliche Leben des Menschen und dessen physiologische Triebe, vermischt Begehren und Wollen. Aber wenn er auch das echte Wollen im Auge hätte, das, wie schon gesagt, im bewußten Erschauen eines Zweckes und in der Wahl der zu dessen Erreichung dienenden Mittel besteht, so würde er ja gar nicht dem Gebiete des von ihm verfehmten Intellektualismus entflohen sein, weil das echte Wollen selbst aus dem Reiche der Gedanken als seinem Wurzelboden emporsprießt. Folglich besitzt man nicht im entferntesten ein Recht, von diesem voluntaristischen Standpunkte aus dem Gebiete des Denkens die dominierende Stellung im Geistesleben des Menschen streitig zu machen.

2. Indes schon taucht ein zweites Gebiet der unkörperlichen Lebensbetätigung des Menschen auf, dem manche den Vortritt vor der Sphäre des Denkens einräumen zu müssen meinen. Dieser zweite Rivale des Intellekts ist das Gefühl.

Man weiß ja hauptsächlich von Schleiermacher, daß er die Welt des Gefühls als dasjenige zentrale Gebiet der menschlichen Seelenbetätigung geltend machen wollte, in welchem die Religion, womit er vielmehr die Religiosität meinte, ihren vom Wissen und Wollen unabhängigen Lebensherd besitze [1]). Auf dasselbe kam es auch bei Goethe hinaus, wenn er Faust auf Gretchens Frage antworten läßt: „Wer darf ihn nennen und wer bekennen: Ich glaub ihn? Wer empfinden und sich unterwinden zu sagen: Ich glaub ihn nicht?" — nur hat er dabei an der bekanntlich so häufigen Vermengung von Gefühl und Empfindung sich beteiligt. Aber auch in unserer eigensten Gegenwart wird es weiterhin Sulzer zum Verdienst angerechnet, daß er das Gefühlsvermögen als eine besondere Grundfähigkeit der Seele neben dem Erkenntnisvermögen betont habe [2]).

Aber was ist das Gefühl, das man dem Denken vor- oder wenigstens nebenordnet? Bildet es wirklich eine Art von seelischen Erlebnissen, die einerseits von der Welt des Empfindens und andererseits von der Sphäre des Denkens (Vorstellungsverlaufs usw.) abgetrennt werden dürfte? Davon kann ich mich keineswegs überzeugen. Vielmehr schließt sich das, was man sinnliche Gefühle nennt, an die Empfindungen an, und die Klasse der sogenannten höheren Gefühle, die man auf Lust- und Unlustgefühle zu reduzieren pflegt, entstehen durch das Bewußtwerden von Beschleunigungen oder Hemmungen im Vorstellungsverlauf, zu dessen Resonanzen also die Gefühle des Jubels usw. gehören.

Insbesondere ist auch das Gefühl, auf das nach den angeführten Sätzen von Schleiermacher und Goethe die Religiosität sich reduzieren soll, nichts anderes,

[1]) Übrigens irrte Schleiermacher in seinen „Reden usw. usw.", wenn er zur Erhaltung der Echtheit der Religiosität meinte, sie vom Wissen und Wollen trennen zu müssen. Denn das biblische Glauben hat zwar seine Grundlage im Gebiete des Intellekts, indem es für die Aussage von Zeugen mit eintritt (s. o. S. 2), aber dieses Glauben ist unvollkommen, wenn es nicht auch im Beifall des Gefühlslebens widerklingt und nicht auf die Sphäre des Willens kühlend und befruchtend einwirkt.

[2]) Külpe, Einleitung in die Philosophie (1913), S. 97.

als was man nach richtiger psychologischer Terminologie[1]) die „Gemeinempfindung" nennt. Jenes „Gefühl" könnte sozusagen in dem Ausstrecken aller Empfindungsnerven, aller sensitorischen Nervenenden nach der gesamten Außenwelt sein. Das von Schleiermacher und Goethe gemeinte unbewußte Sichberühren mit dem Universum könnte als ein Einsaugen oder Einatmen aller Licht- und Ton- und Duftwellen des Weltalls gedacht werden. Das Fühlen, worin darnach die Weltanschauung des Menschen zum harmonischen Abschluß gelangen soll, würde dann etwas Ähnliches sein, wie wenn wir uns an einem sonnendurchwärmten und duftdurchhauchten Frühlingstage in einer romantischen Gegend sozusagen an den Busen der Natur werfen. Solche Eindrücke könnten ja wohl durch sogenannte Reflexbewegungen, wie wir sie bekanntlich besonders mit unsern Augenlidern vollziehen, auf andere Nerven- und Muskelsysteme überspringen und folglich einwirken, — und so beobachten wir ja in der neuesten Zeit in manchen Erzählungen, daß Naturprozesse nicht mehr bloß, wie es schon früher der Fall war, den geistigen Vorgängen in den handelnden Personen parallel gehen, sondern daß sie als auf deren Verhalten direkt einwirkend dargestellt werden, wie in Erzählungen von Gustav Frenßen oder in der Erzählung „Eine Ehe im Schatten" und anderwärts dies von mir neuerdings beobachtet worden ist.

Aber wenn die Vorgänge der Allgemeinempfindung, mit der jenes z. B. bei Goethe in der angeführten Stelle gemeinte Gefühl verglichen werden müßte, zu Faktoren des menschlichen Innenlebens werden sollten, so müßten die einströmenden Eindrücke erst als „Empfindungsreste" zu Vorstellungen werden und bis in unser Bewußtseinszentrum dringen, um dann in Urteilen verknüpft oder getrennt zu werden usw. Ein bewußtloses Schlummern am sonnendurchglühten Waldesrand oder auf der lebendurchschwirrten Wiesenmatte oder am murmelnden Quell würde für unsere geistige Existenz noch keine Bedeutung besitzen. Der durch solche Allgemeinempfindungen gewonnene Eindruck müßte erst durch einen mehraktigen psychologischen Prozeß in bewußtes Besitztum unseres Innern umgestaltet werden, ehe er zugleich ein Lebenselement und zugleich ein Lebensreflex des Menschengeistes sein könnte.

Folglich müßte jenes sogenannte Gefühl doch durch die Sphäre des Intellekts hindurchwandern, wenn es zur Wurzel einer Geistesblüte des Menschen werden sollte. Auch durch die Betonung des Gefühls ist also der Intellektualismus erfolglos bekämpft worden[2]).

---

[1]) Z. B. bei Joseph Nahlowsky, Das Gefühlsleben. S. 7. 18.

[2]) „James (in seinem Buche „Die religiöse Erfahrung" 1907) und eine Reihe anderer Religionsphilosophen behaupten, daß in der religiösen Beziehung zu Gott die Existenz Gottes gefühlsmäßig mittelbar oder unmittelbar erlebt werde", bemerkt Störring, Psychologie des menschlichen Gefühlslebens (1916), S. 262 ohne Widerspruch. Aber was soll da „gefühlsmäßig" heißen? Es soll ja nicht heißen „durch Empfindung". Also ist das „erlebt werden" eine Selbsttäuschung. Gegen die Zurückführung des Religiösen im Menschen auf das Gefühl oder den Willen erklärt sich scharf auch Anton Thomsen (Professor in Kopenhagen), Religion und Religionswissenschaft (1913), S. 16 usw.

3. Damit ist aber der Angriff auf die Voranstellung des Intellekts noch immer nicht ganz zurückgeschlagen. Oder hat man nicht noch andere Fähigkeiten und Leistungen des Menschen zu den grundlegenden in seinem Geistesleben machen wollen?

a) Zunächst wird eine solche oft und neuestens mit besonderem Eifer in einem gewissen Ahnungsvermögen gesucht. Jedoch der seelische Vorgang, den man „ahnen" nennt, ist nur ein unsicheres Wahrnehmen (Apperzipieren) oder ein halb oder ganz ungültiges Urteilen und Schließen. Die Ahnung bleibt nur entweder ein Tasten an die Umwelt, das es zu keinem sicheren Eindruck bringen kann, oder ein Schließen aus unklaren Prämissen, das deshalb selbst nur zu einem dämmerhaften Schlußsatze führen kann. Sogar wenn man an den Vorgang sich erinnert, den Sokrates als das Lautwerden seines Daimonion bezeichnet, kann man über das Ahnen nicht anders urteilen. Denn er schreibt dieser innern „Stimme" weiter nichts zu, als daß sie ihn „stets von dem abwende, was er gerade zu tun im Begriffe sei, niemals aber ihn dazu antreibe" (Plato, Apologie des Sokrates, Kap. 19). Also was Sokrates in sich spürte, war nur etwas Formales und Negatives, nämlich ein gewisser Widerwille, der sich gegen manche seiner Absichten, wie z. B. die Absicht, sich in die Staatsgeschäfte einzumischen, in ihm regte[1]). Jedenfalls zeigt der Schluß seiner Worte, daß er mit seiner urteilenden Tätigkeit über jene fragliche Zuflüsterung oder Anregung erhaben war, also mit seinem Intellekt darüber herrschte.

b) Ferner so oft man auch im Laufe der menschlichen Geistesgeschichte von Intuition oder unmittelbarem Erkennen gesprochen hat, hat man dieselbe niemals als einen geistigen Vorgang erweisen können, der wissenschaftlich als begründet anerkannt werden könnte. Dies hat nach meinem Urteil auch neuestens Henri Bergson (in Paris) nicht zu leisten vermocht, von dessen „Versuch über die unmittelbaren Data des Bewußtseins"[2]) in den letzten Jahren so viel gesprochen worden ist. Denn Objekte (Inhaltsmomente) sind dem Menschen in seinem Bewußtsein gar nicht gegeben. Auch sogar sein Ich und dessen Existenz werden erst dadurch gewonnen, daß er allmählich lernt, sein Nachdenken auf sein eigenes Innere zu richten. Da bewährt sich denn der Satz von Descartes: „Ich denke, folglich existiere ich." Andere Gegenstände (Inhaltsmomente) des Erkennens oder Wissens aber werden dem menschlichen Geiste erst durch die Berührung mit der Außenwelt gegeben. Wenn der Intuitionalismus das Gegenteil behaupten will, unterliegt er der Versuchung, zu einem neuen Dogmatismus zu werden, also auf

[1]) Die auch sonst wichtige Stelle lautet bei Plato vollständig so: „Von meinem auffallend erscheinenden Tun liegt die Ursache darin, daß mir etwas Göttliches und Dämonisches [als Stimme] geschieht [oder zustößt], wovon ja auch Meletos [ein Dichter, der als Ankläger von Sokrates auftrat] in der Anklageschrift, wie ein Lustspieldichter spottend, geschrieben hat. Mir aber hat dies schon von Kindheit auf angefangen, als eine Stimme zuzustoßen, die, so oft sie mir zustößt, widersteht, mich den Staatsgeschäften zu widmen, und ganz mit Recht scheint es mir diesen Widerstand zu leisten."

[2]) Essai sur les données immédiates de la conscience.

die vor Kant, diesen Begründer des Kritizismus, bestehende Stufe der Philosophie zurückzusinken.

Nach Bergsons neuerem Buche, das unter dem Titel „Einführung in die Metaphysik" ins Deutsche übersetzt worden ist[1]), soll Intuition „jene Art von intellektueller Einfühlung sein, kraft deren man sich in das Innere eines Gegenstandes versetzt, um auf das zu treffen, was er an Einzigem und Unausdrückbarem besitzt". Aber erstens schon „intellektuelle Einfühlung" ist eine undeutliche und unausführbare Operation. Zweitens was nicht ausdrückbar ist, das existiert entweder nicht, oder es ist nicht hinreichend genau beobachtet. Nach Bergson freilich soll folgendes der Fall sein: „Die uninteressierte Intuition erlebt die Wirklichkeit unmittelbar, schaut sie an, wie sie tatsächlich beschaffen ist." Aber da es überhaupt keinen psychologisch feststellbaren Akt, welcher „Intuition" genannt werden dürfte, gibt, so auch keine „uninteressierte Intuition", und folglich kann sie auch die Wirklichkeit nicht „erleben" oder „anschauen". „Intuition" besitzt gewiß nicht bloß dem Wortklange nach viel Ähnlichkeit mit „Illusion".

c) Mit der fraglichen unmittelbaren Anschauung oder Erkenntnis, die soeben beurteilt worden ist, hängt ferner die „noologische Methode" zusammen, die Rudolf Eucken befolgen zu dürfen meint.

Er appelliert also an den Nûs (νοῦς im griechischen Sprachgebrauch: das innere Wahrnehmungsvermögen, auch: Gemüt usw.). Diesen setzt er der Psyche gegenüber, indem er jedenfalls der von ihm als „die psychologische" bezeichneten Methode, welche vom Individuum aus die Beziehung zu einer Welt behandelt, die noologische Methode unterscheidet, welche nach ihm in der Erfassung des Geistes oder des geistigen Lebens den zwischen Welt und individueller Seele bestehenden Gegensatz überwindet. Nämlich die tiefste Unmittelbarkeit der Erfahrung, wo der Geist in direkte Berührung mit seinem eigenen Lebensprinzip kommt, das Herz und der Brennpunkt alles unseres geistigen Lebens und der Mittelpunkt seiner unaufhörlichen Geburt und Erneuerung, ist das, was Eucken das „Gemüt" nennt. Und was bedeutet ihm das „Gemüt", diese Geburtsstätte des geistigen Lebens? Es ist ihm nicht bloßes Fühlen, sondern eine persönliche Unmittelbarkeit und der Konzentrationspunkt unserer vollen persönlichen Erfahrung. Es ist die geistige Heimstätte, zu welcher unser Leben unaufhörlich zu seiner Belebung zurückkehrt. Es ist auch der lebendige Ausgangspunkt für jene „Lebensphilosophie", die Eucken den neuen Idealismus genannt hat. Dies wird im einzelnen ausgeführt und belegt hauptsächlich von Gibson in seinem begeisterungsvollen Buche „Rud Euckens Philosophy of Life" (London 1907), p. 104ff., und auch Rich. Kade in seiner Schrift „Rud. Euckens noologische Methode" (1912) ist nicht nur mit gutem Grunde davon überzeugt, daß Eucken gegenüber W. Herrmann (Marburg) mit Recht die Notwendigkeit der Religionsphilosophie und Metaphysik behauptet, sondern auch davon, daß die noologische Methode, die von der Be-

[1]) 1912 bei E. Diederichs (in Jena) erschienen.

deutung einer Gesamtüberzeugung (des Lebens) ausgehe, um ein Verständnis des einzelnen zu gewinnen, den richtigen Weg für den Aufbau der wahren Weltanschauung weise.

Aber ein solches Ausgehen von einer Gesamtüberzeugung schließt doch sehr zunächst die formelle Gefahr in sich, daß man von einer vorgefaßten Meinung, einem angeblichen Ganzen seinen Ausgangspunkt nehme. Dem Weg vom Ganzen zum Einzelnen ist durchaus die umgedrehte Richtung des Vorwärtsschreitens, die Bewegung vom Einzelnen zum Ganzen vorzuziehen. Und kann ferner die besondere Begründung, die Eucken seiner noologischen Methode geben zu können meint, als eine haltbare angesehen werden? Eucken besteht darauf, daß der richtige Ausgangspunkt für die Gewinnung einer abschließenden Weltanschauung in der Energie liegt, womit wir uns daran geben, unsere geistigen Kräfte zur wirklichen Wirksamkeit zu bringen. „Geistiger Heroismus und nicht endloses Nachdenken ist es, was die Probleme des Lebens löst." Nun geistiges Heldentum in allen Ehren, aber man soll, wenn von den geistigen Kräften des Menschen zu sprechen ist, nicht vom Nachdenken in spöttischer Weise reden, wie dies in dem Ausdruck „endloses Nachdenken" geschieht. Denn woher gewinnen wir denn ein Bewußtsein davon, daß es Probleme unseres Lebens gibt? Woher ferner gewinnen wir Kenntnis von Idealen, die es, wie Eucken selbst so oft betont, zu verwirklichen gilt? Woher endlich gewinnen wir einen Aufschluß über geistige Hilfskräfte, die bei der Verwirklichung dieser Ideale ins Feld zu führen sind? Das alles gewinnen wir durch kein anderes Mittel, als durch das von Eucken mit Ironie behandelte psychologische Denken, also doch durch die Vernunft, die er so gern als für die Lösung der Lebensprobleme kraftlos bezeichnet[1]).

d) Endlich ist als Bekämpferin des Intellektualismus noch die folgende weithin herrschende Anschauung zu würdigen. Während man nämlich sich darin nicht genug tun kann, den Intellektualismus als unbrauchbar beim Aufbau der richtigen Weltanschauung zu bezeichnen und ihm bei deren Diskussion das Wort entzieht, nimmt man sich selbst das Wort zur Entwicklung des folgenden Programms[2]): Da wird gleich mit dem Vorwurf der „Überschätzung des Intellekts" angefangen und von „intellektuellen Vorurteilen" (Sp. 565 oben) und dem Vorhandensein „anders gearteter Gewißheit" ausgegangen. Wie nun „weist er die intellektuelle Erkenntnis in ihre Grenzen zurück"?

Nun er konstruiert zwischen „Wissenschaft" und „Überzeugung" einen Gegensatz. Aber bis jetzt galt als „Überzeugung" nur eine solche Annahme, die durch objektive und zureichende Gründe gestützt, demnach keine unwissenschaftliche Meinung war. Ahnt man vielleicht, daß die in Rede stehenden „Überzeugungen"

[1]) Übrigens bemerkt Osw. Külpe, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland (1913), S. 130 gewiß mit Recht, daß die noologische Methode nirgends bei Eucken „zur vollen, zu unmittelbarer Nachprüfung befähigenden Klarheit entwickelt ist".

[2]) Th. Steinmann im Artikel „Intellektualismus" in dem von Schiele, Gunkel u. a. herausgegebenen Werke „Die Religion in Geschichte und Gegenwart", Bd. III (1912), S. 565 ff.

nicht durch solche Gründe gestützt werden können? Man meint nämlich zu ihrer Empfehlung folgende „zweifache Erwägung" vorbringen zu können, wobei man übrigens den vorher in die Ecke verwiesenen Intellekt doch wieder hervorrufen muß. Man meint: „Auf der Naturgrundlage des seelischen Getriebes in seiner Wechselwirkung mit der umgebenden Welt entsteht zunächst allerlei zufällige Meinung, die am Herkommen und an vorhandenen festen Gesellschaftskörpern, also irgendwie äußeren Instanzen und äußerer Autorität, ihren Rückhalt hat. Daraus heraus bildet sich dann eine eigenständige Größe mit eigenen Prinzipien der Gewißheit und zum mindesten ausgesprochener Tendenz auf universal menschheitliche Geltung" (Sp. 566 f.). Aber daß „vorhandene Gesellschaftskörper" oder „äußere Instanzen" Grundlagen der „Gewißheit" darbieten können, ist nicht einzusehen, und wenn man hinzufügt: „Noch deutlicher ist alle ungebrochene Religion gewiß, auf Objektives zu gehen", so ist dies die reine Verteidigung der Selbstvergewisserung oder vielmehr der Selbsttäuschung, der Illusion. Das zeigt sich auch weiter an folgenden ohnmächtigen Worten: „Darf man die menschlichen Überzeugungen nicht lediglich als brauchbare Hilfen im Daseinskampfe einschätzen, sondern haben sie einen realen Wert darüber hinaus, dann kann er nur in Gewinnung eines realen Weltverhältnisses bestehen, ein realer Wahrheitswert sein" (Sp. 567, Z. 38) oder „Ist der Mensch unmittelbar selbst ein bewußtes Organ der Daseinsteleologie, dann befindet er sich bei seinem bewußten Kulturwirken in innerer Fühlung mit der weltteleologischen Kraft, die allen Fortgang des Daseins hervortreibt" (Sp. 568, Z. 3 f.). Der Intellekt muß es ablehnen, einen solchen Schluß von der eigenen Mitarbeit an der Erstrebung eines Weltzweckes auf die Existenz einer objektiven Kraft zu ziehen, die auf die Erreichung des Weltzieles hinarbeitet. Auch dieser Schluß wäre wieder nur eine subjektive Leistung. Darüber hinaus führt auch ferner keiner der folgenden Sätze, wie z. B. dieser: „Die religiösen Überzeugungen mit ihrer Gewißheit über die letzte Ursache und das tragende Wesen des Weltdaseins sowie mit ihrer Auskunft über den Ewigkeitswert, der in aller Fülle menschlichen Individualdaseins ganz unabhängig von seiner geschichtlichen Bedeutsamkeit erwachsen kann, sind Ausdruck eines eigengearteten Erlebens der Wirklichkeit" (Sp. 568, Z. 43 ff.). Ja, gewiß eines „eigengearteten"! Die bloße Subjektivität dieses Erlebens tritt endlich auch noch in diesen Worten zutage: „Es kommt bei der Zuverlässigkeit des Erlebnisses, was seinen Wirklichkeitsgehalt betrifft, gewiß sehr darauf an, wie beschaffen der ist, welcher es hat. Denn alles Erleben, wiewohl nicht ein lediglich subjektiver Vorgang, ist vom Subjekt gefärbt."

Sind etwa diese Behauptungen geeignet, den Intellektualismus in Mißkredit zu bringen? Nein, sie rechtfertigen keineswegs die immer wiederholten Bemängelungen und Verdächtigungen desselben, wie z. B. in den Worten, die „wissenschaftliche Erkenntnis meine nur, eine objektiv zutreffende Weltorientierung zu haben" oder die „Wissenschaft sei lediglich brauchbares Mittel im Daseinskampf" oder sie verwende „Vermutungen" zur Ergänzung etwaiger Lücken

(Sp. 567, Z. 13. 22. 55). Auch durch solche Herabsetzung der Wissenschaft, die nur von objektiven Tatsachen ausgeht und mit sicher begründeten Urteilen vorwärts schreitet, kann nicht die Annahme einer Überzeugung empfohlen werden, die in der subjektiven Voraussetzung, „ein zielbewußtes Organ der Daseinsteleologie zu sein" (Sp. 568, Z. 1), besteht, die den „überzeugungsstark am Kulturfortschritt mitwirkenden Menschen mit seinem innersten Streben in den Welttiefen wurzeln läßt" (Z. 18f.), und die schließlich meint, daß „wir uns dem Hin und Her der sich selbst berichtigenden Überzeugungen anvertrauen dürfen, weil wir, zu Mitwirkern am Dasein berufen, verpflichtet sind, Überzeugungen zu haben" (Z. 32ff.). Daraus soll die Begründetheit solcher „Überzeugungen", soll Übereinstimmung derselben mit der Wirklichkeit folgen? Nein, eine solche seelische Operation ist nur mit der vergleichbar, daß jemand sich bei seinem eigenen Schopfe erfaßt, um sich aus einem unsicheren Sumpfboden herauszuziehen.

Wenn man da von „ausgereiften Überzeugungen" spricht (Sp. 567, Z. 13), so sind es nur ausgewachsene Illusionen. Mit Unrecht nennt man die da vorgetragenen Sätze über Begründung der religiösen Überzeugung „kantisch" (Fuchs im Artikel „Kant" ebenda, Sp. 912 oben). Denn der von Kant in seiner „Kritik der praktischen Vernunft" unternommene Gottesbeweis lautet bekanntlich kurz so: Verlangt einerseits das Sittengesetz, womit er zunächst seinen „Kategorischen Imperativ" meinte, völlige Übereinstimmung mit dem Moralgebot, verlangt andererseits unser Gefühl für den Tugendhaften ein gutes und für den Lasterhaften ein schlimmes Schicksal, so müssen wir die Herstellung eines vernunftmäßigen Verhältnisses zwischen Sittlichkeit und Glückseligkeit fordern und, da sie im Diesseits nicht eintritt, aus der Hand eines Wesens erwarten, das die gemeinsame Ursache beider, der mechanischen und der sittlichen Welt, ist, das ferner unsere Gesinnung kennt und auf Grund solcher Kenntnis Lohn und Strafe mit Gerechtigkeit austeilt, wobei übrigens für dieses so geforderte Wesen eine unendliche Weisheit, Güte und Macht vorausgesetzt wird. Dieser von Kant gegebenen Begründung der wesentlichsten religiösen Überzeugungen, die mit unleugbaren Forderungen des logischen Denkens operiert, darf sich der oben vorgeführte moderne Ableitungsversuch, der von des Menschen „innerer Fühlung mit der weltteleologischen Kraft" (Sp. 568, Z. 4) usw. ausgeht, keineswegs in bezug auf objektive Sicherheit an die Seite stellen[1]).

Hiermit haben, wie es oben als Ziel hingestellt worden ist, die seelischen Fähigkeiten und Tätigkeiten ihre Charakterisierung gefunden, die in neuerer Zeit von so vielen Seiten her dem Denkvermögen und seinem Gebrauche gegenüber als die richtigen Grundquellen des menschlichen Geisteslebens gepriesen werden. Aber das Ergebnis ihrer Prüfung konnte nur dieses sein: Weder mit

[1]) Übrigens auch schon das neuerliche Reden von „Erlebnissen" (Sp. 569, Z. 58 usw.) schließt eine Abirrung von der richtigen psychologischen Terminologie „Empfindung, Wahrnehmung usw." in sich. Auch schon diese undeutliche Ausdrucksweise schließt die Gefahr, objektive Seelenvorgänge mit „Einbildungen" zu verwechseln, in sich.

der Empfehlung eines — angeblichen — primären Wollens noch mit der Bevorzugung eines vom Vorstellungsverlaufe losgelösten Gefühls noch auch mit dem Enthusiasmus für eine Art von angeblicher unmittelbarer Gewißheit kann dem Intellekt seine Herrschaftsstellung im Seelenleben des Menschen genommen werden.

Schluß

Aber besteht denn auch überhaupt ein Anlaß, sich den Intellektualismus zu einem Gegenstand der Bekämpfung zu machen? Wodurch denn hat der Intellekt sich als ein solcher gefährlicher Gegner erwiesen, daß z. B. Bruno Wille in seiner Schrift „Das lebendige All" (1905), S. 13 gegen die „Fanatiker des Verstandes" zu Felde zieht? Was hat denn der Gebrauch des Intellekts im Leben der Menschheit verdorben? Wodurch hat er ihre Kultur in Gefahr gebracht? Hat er etwa auch dem Erziehungswesen hinderlich im Wege gestanden?[1])

Wer immer einen Zusammenhang zwischen Kulturpflege und Denksphäre angenommen hat, hat doch damit einerseits nicht gemeint, daß beide ineinander völlig aufgehen. Oder wer denn hat bei der Pflege der menschlichen Gesamtbildung das Gefühl und den Willen ausschalten wollen? Wer hat es z. B. bei der Pflege des Patriotismus, der Poesie, der Humanität im engeren Sinne, der Religiosität getan? Gewiß, die Denkkraft des Menschen soll bei allen diesen Richtungen der Kulturpflege ein Faktor sein, die Urteilsfähigkeit des Menschen soll dabei sogar grundlegend wirken, aber keineswegs soll sie dabei allein tätig sein. Die natürliche Zartheit und Wärme des Gefühls, die durch Übung erworbene Zielbewußtheit und Festigkeit des Willens sollen dabei ebenfalls ihre Arbeit leisten.

Was aber wäre andererseits Kulturpflege ohne die grundlegende Wirksamkeit des urteilenden Verstandes?

Was würde z. B. eine Pflege des Patriotismus sein, die auf den Beirat des weise wachenden Verstandes verzichten wollte? Sie stünde in Gefahr, entweder leidenschaftlichen Chauvinismus zu züchten, oder in sentimentale Kraftlosigkeit und steuerlose Gefühlsschwärmerei hineinzulenken. Kann ferner auch die Pflege der Poesie den Intellekt als ihren, wenn auch noch so „stillen Teilhaber" entbehren? „Der Himmel bewahre uns vor dem Reimgeklingel der Gefühlsschwelgerei!" rufen da sofort hundert Stimmen aus. Zu welchen Ergebnissen ferner die Übung der Humanität im engern Sinne dieses Wortes führt, wenn sie bei der Verteilung ihrer Gaben nur von gefühlssinniger Weichheit des Gemüts sich bestimmen läßt, ist ebenfalls offenbar und gegenwärtig bei der Behandlung der „Arbeitslosen" sehr zu erwägen. Darf und kann aber endlich die Pflege der Religiosität auf den Intellekt als ihren weisen Ratgeber Verzicht leisten? Ist nicht gerade sie durch die Geschichte der Kultur — oder auch Unkultur — sattsam darüber belehrt, wohin die Religiosität führt, die im Gefühl oder im Willen ihren

[1]) Auch in dem Buche von Carl Heinr. Becker, Gedanken zur Hochschulreform (1918) wird mehrmals gegen „Rationalismus" gesprochen.

Keim und Nährboden sucht? Die, wenn auch innig warme, aber doch schwächliche Mystik, die nicht bloß in Indien oft zum tatenlosen Quietismus geführt hat, steht noch mild verklärt in Männern wie Meister Eckart und Jakob Böhme, aber als kulturfeindlich z. B. in Gichtel und seinen Anhängern vor uns. Denn wer, wie dieser, in Sonderbestrebungen (Verachtung der Ehe und des persönlichen Besitzes) das menschliche Kulturideal erblickt, der hat sich die Konsequenzen nicht überlegt, zu denen ein solches Ideal bei seiner allgemeinen Erstrebung führen würde. Sodann die vom Willensgebiete ausgehende Asketik und alle den Willen zu ihrer Hauptquelle und Hauptdomäne machenden Richtungen der Religiosität haben doch auch ihrerseits im Laufe der Jahrhunderte genugsam gezeigt, welche Einseitigkeit im Kulturbetrieb und welchen Fanatismus in der Erstrebung ihrer Ziele sie in ihrem Schoße tragen können. Mit gutem Grunde ist deshalb gerade unsere Zeit auch bei der Pflege der religiösen Verhältnisse darauf bedacht, den urteilenden Verstand zu seiner vollen Anteilnahme gelangen zu lassen und zunächst durch die Anwendung einer echt kritischen Methode das geschichtlich Sichere zu ermitteln, wie es z. B. in meiner „Geschichte der alttestamentlichen Religion kritisch dargestellt" (1915) angestrebt worden ist, indem da nicht nur die negativen Bestandteile des Bibelinhalts, die zur Verkümmerung seines Wertes dienen und neuerdings einseitig betont zu werden pflegen, sondern mit ebensoviel Sorgfalt auch die entgegengesetzten Inhaltsmomente, die zur Stützung der Bibelautorität dienen und von mir „positive Glaubwürdigkeitsspuren" genannt werden, aufgesucht und in die Wagschale der wissenschaftlichen Entscheidung geworfen werden.

Und trotz alledem nun während der letztvergangenen Jahrzehnte in Büchern, Zeitschriftenartikeln und Konferenzverhandlungen eine so lebhafte, ja, wie oben belegt worden ist, zum Teil heftige Opposition gegen den „Intellektualismus"! Ich kann sie keineswegs begreiflich finden, ja muß sie im Gegenteil für gefährlich halten.

Ich will nicht, jene zum Teil hitzige Agitation nachahmend, ausrufen: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerbeste Kraft" und wie es weiter im „Faust" heißt! Aber mein Schlußurteil kann unmöglich ein anderes als dieses sein: Der Prozeß des Geisteslebens im Menschen wird nie einen haltbareren Ausgangspunkt gewinnen, als die Empfindungen. Indem diese im Denkprozeß zu psychologischen Vorstellungen und dann zu logischen Begriffen um- und ausgebildet, darauf durch deren Verbindung oder Trennung bejahende oder verneinende Urteile gefällt und endlich durch deren logische Verknüpfung wieder Schlüsse gezogen werden, steigt die Verstandestätigkeit zur Erfassung der obersten Gesamtbegriffe oder Ideen und Ideale empor, immer dabei von den Tönen der Gefühle begleitet und Willensbestrebungen als Seitenzweige hervortreibend.

Darf diese Auffassung vom Ausgangspunkt und Verlauf des Geisteslebens jemals verlassen werden? Finsterer Okkultismus, unklare Gefühlsschwärmerei, fanatische Willensinstinkte stehen warnend am Scheidewege und rufen — auch gerade in unsern Tagen — uns mit lauter Stimme zu, ja den Ausgangspunkt

jener Bahn nicht irgendwie verschleiern zu lassen, von dem aus der Menschengeist durch die Jahrhunderte hindurch zu immer lichterer Höhe emporgeführt worden ist. Nur die soeben wieder angedeutete Bahn des psychologischen Prozesses verfolgend, schreitet der Geist von induktiver Einzelbeobachtung aus zu strenger Begriffsbildung und zu klaren Urteilen glatt dahin, dämmt er auch die Wogen der Gefühlsströme ein und überwacht er ebenso den drängenden Eifer des Willensstrebens, daß dieses nicht über das richtige Ziel hinausstürme.

Kurz, nach allen meinen Beobachtungen über das Seelenleben und nach langjährigem Studium der Kulturgeschichte ist daran festzuhalten, daß der Mensch nach seinem Innenwesen in erster Linie ein Denker ist. Es ist mir daher ganz aus der Seele gesprochen, wenn Frd. Max Müller, „Das Denken im Lichte der Sprache" (S. 397) betont, daß schon im Sanskrit der Mensch nach seiner Unterscheidung von andern Wesen manu „der Denker" genannt worden ist. Entspricht doch diese Anschauung vom Denken als dem richtigen Ausgangspunkte zur Beeinflussung des sonstigen menschlichen Seelenlebens ferner auch der übertierischen Veranlagung des Menschen, indem nur er eine Reihe artikulierter Laute zum zusammenhängenden Ausdruck seiner Vorstellungen verknüpfen kann. Wird doch die Richtigkeit des intellektualistischen Standpunktes endlich auch noch dadurch empfohlen, daß nur von ihm aus die Einheitlichkeit des menschlichen Geisteslebens streng gewahrt wird, die bei dem Hinüberschwanken zur Selbständigmachung des Gefühls und des Willens, bei der Wiederbelebung der schon begrabenen Lehre von den Seelenvermögen mehr oder weniger zerstört zu werden droht.

Dies alles in die Geistesbewegung der Gegenwart hineinzurufen, mußte mir aber nach den oben dargelegten Verhältnissen betreffs des Wegstrebens vom Denken als der grundlegenden Geistesfunktion als recht zeitgemäß erscheinen.

Welche Folgerungen sich für die Erziehungslehre und -praxis aus dem von mir, wie ich hoffe, erwiesenen Tatbestand ergeben, braucht nicht erst ausgeführt zu werden. Die Pädagogik hat nur auf dem längst, wie z. B. von Sokrates, gewiesenen Pfade weiter zu schreiten.

Auch die neuerdings so oft, namentlich in bezug auf den Religionsunterricht und den patriotischen Geschichtsunterricht, ausgesprochene Behauptung, daß der Mensch, indem er zum Lernen angeleitet wird, einem unwürdigen Zwange unterworfen werde, ist nur eine Fabel, die ihren Ausgangspunkt in ganz anderen als psychologischen Erwägungen besitzt. Die methodische Anleitung zum Lernen ist dem menschlichen Geistesleben vollkommen angemessen und hat ihm niemals geschadet, sondern es nur in seiner natürlichen Ausbildung gefördert.

Auch hier darf man an Goethes Bekenntnis erinnern:

„Das Wahre ist schon längst gefunden,
Hat edle Geister stets verbunden:
Das alte Wahre, faß es an!"

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Was kann der Geschichtsunterricht in unseren Schulen zur Weckung und Pflege philosophischen Denkens beitragen?

Von Dr. Marieluise Fritze in Halle

Kaum hat eine Zeit so nach Philosophie verlangt wie die unsere. Je lauter der Lärm des Tages ertönt und die Wirrsale der Zeit alles zu überfluten scheinen, werden Stimmen gehört, die nach dem Sinn und Zweck dieses Daseins fragen, nach dem, was den Zeitenlauf als Werthaftes überdauert, nach der Wahrheit menschlicher Erkenntnis und dem Werte künstlerischer Lebensform. Hocherfreulich ist dabei, daß Fragen dieser Art überall zu hören sind und daß das Bedürfnis einer philosophischen Durchdringung aller Lebensgebiete heute immer lebhafter und intensiver wird. Diesem ganzen Streben liegt die Erkenntnis von der gewaltigen Bedeutung der Philosophie als der Führerin zur Weltanschauung zugrunde.

Es ist ohne weiteres verständlich, daß diesem Bedürfnis des Volkes nach einer Behandlung derartiger Fragen, die Richtlinien zu möglichen Beantwortungen geben kann, frühzeitig begegnet werden muß. Und wo kann dies wohl besser und eindringlicher geschehen als in unseren Schulen, wo Persönlichkeiten herangebildet werden, die später die Glieder am großen Ganzen des zukünftigen Vaterlandes sind? Jeder Unterricht, der nur einigermaßen in die Tiefe geht, stößt ja auf Probleme aus dem Gebiete der Philosophie, und die Methodenlehre, die im letzten Jahrhundert ihren bedeutenden Ausbau erfahren hat, schreibt in diesem Sinn, jedem Fach seinen Anteil und seine Aufgaben zu.

Gewaltig ist die Bedeutung der Naturwissenschaften im allgemeinen für unser Weltbild geworden, aber im besonderen ist sie es auch für alle Fächer, die diese Gebiete behandeln. Das exakte Denken im Begriff, das logische Schließen und sichere Urteilen gehört zu dem tatsächlichen allgemeinen Gewinn, den neben den reinen Fachkenntnissen unter den naturwissenschaftlichen Fächern vor allem die Mathematik bietet. Den bunten Reichtum und die logische Gesetzmäßigkeit des organischen Lebens lehrt eine von höheren Gesichtspunkten aus orientierte Biologie im Unterricht erkennen, und über die vierte Dimension des Raumes hinaus weist die Physik im Anschluß an die bahnbrechenden Entdeckungen Keplers und Galileis, die das Weltbild der neuen Zeit geschaffen, dem Schüler eine großartige Weite des Gesichtskreises und Einblicke in die erhabene Größe der Natur. So ist es die Aufgabe der Naturwissenschaften, die sie an ihrem Teile lösen müssen, um schon in der Schule philosophisches Interesse zu wecken und zu fördern, die jungen Menschen auf die gewaltige, einesteils so großzügige, andererseits bis ins kleinste reichende Gesetzmäßigkeit der Natur hinzuweisen und auf die Stellung, die sie der Natur gegenüber einnehmen.

Kant hat an die Betrachtung des Universums, in dem das Individuum als ein Nichts verschwindet, die Erwägung der unendlichen Bestimmung des sittlichen Menschen geknüpft. Derselbe Gedanke liegt auch der Forderung zugrunde, daß die „Geisteswissenschaften" nun gleichsam den zweiten Teil zu erfüllen haben, indem den Schülern in den hierher gehörenden Fächern gezeigt werden soll, daß auch ihre Bestimmung höher ist als die, bloße Naturwesen zu sein. Wo die Naturwissenschaften in starrer Regel das Gesetz lehren und allein an den Verstand appellieren, gehen sie darauf aus, auch das besondere in der Erscheinung zu berücksichtigen, in gleicher Weise neben dem Verstand das Fühlen heranzuziehen und darüber hinaus zu einem höheren Wollen anzuleiten.

In gewisser Verbindung mit den vorgenannten Fächern werden die Fremdsprachen nach logischen Gesetzen den Schülern nahegebracht, aber die Methode hat den meisten

Erfolg, die auf psychologischem Wege vorgeht. Auch in den „Gesinnungsfächern" spielt die Psychologie eine große Rolle: die Anleitung zu einem höheren Fühlen und Wollen gewährt sie vor allem im Religionsunterricht. Und ebenso kann das Wissensfach, dem der meiste Einfluß im Unterrichtsplan gehört, der deutsche Unterricht, nur dann seine gewaltige Erziehungsaufgabe erfüllen, wenn er im propädeutischen Sinn gehandhabt wird. Der Jugend muß an den unvergänglichen Kunstwerken der deutschen Literatur gezeigt werden, wie zunächst zu ihrer Erfassung scharfes logisches Denken gehört, wie aber dann ihre reine Schönheit, die sich nur einer ästhetischen Betrachtung erschließt, die edelsten Werte erhabenen Menschentums verstehen lehrt.

Dies zeigt der deutsche Unterricht am Kunstwerk, am Leben selbst in seiner Unmittelbarkeit zeigt es die Geschichte, und aus diesem Grunde muß sie vor allem auch im philosophisch-propädeutischen Sinn gegeben werden. Lehrt sie doch, wie der Mensch von Jahrtausenden her auf dieser Erde gewandelt, gewirkt und geforscht, zeigt sie doch die tiefe Wahrheit des Kantischen Wortes und damit, hier im pädagogischen Sinn gedeutet, den tiefen inneren Zusammenhang der beiden großen Reiche, des der gesetzesbestimmten Natur und des der autonomen Sittlichkeit. Und mit dieser Erkenntnis ist ihr ein ganz bestimmtes Ziel gesteckt, das sie nur erreichen kann, wenn ihre Betrachtung von philosophischen Gesichtspunkten geleitet ist.

Erfreulicherweise hat sich diese letzte Erkenntnis namentlich in neuerer Zeit immer mehr Bahn geschaffen, und wie auf allen den Gebieten, gibt auch auf diesem eine reiche geschichtsphilosophisch-pädagogische Literatur Zeugnis davon.

Sehr interessant ist die Stellung, die die verschiedenen Männer vom Fach dieser Frage gegenüber einnehmen, und das doppelte Lager, in dem sich die Gelehrten befinden, gilt auch für die, die praktisch an den Schulen Geschichte lehren.

So haben einesteils hier diejenigen das Wort ergriffen, die in Anlehnung an Comtes berühmte Formulierung und in teilweise starker Übereinstimmung mit Lamprechts Anschauungen die Bedeutung des Individuums für die Geschichte aufs äußerste negieren und nur in der Masse die treibenden Faktoren des geschichtlichen Lebens erblicken. Diese abstrakten Theorien sind von ihnen in die Praxis übernommen worden, so daß ihre Gestaltung des geschichtlichen Unterrichts wesentlich davon beeinflußt ist. Es ist ein besonders dankenswertes Unternehmen, daß das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht", das in seinen „Geschichtlichen Abenden" für die ganze Frage sehr in Betracht kommt, diese beiden verschiedenen Richtungen zu Wort kommen läßt [1]). Einer der Hauptvertreter der ersten Richtung ist heute Litt, der in wissenschaftlich tief durchdachten Schriften seine Überzeugungen vertreten hat [2]). Für ihn sind nicht die individuellen Vorgänge die maßgebenden Faktoren historischer Entwicklung, sondern große historische Gruppen und Gemeinschaften, in denen er die gegebenen Einheiten sieht. Sie dienen ihm dazu, das historische Leben beträchtlich zu vereinfachen und zu monumentalisieren, weil dabei die unendliche Mannigfaltigkeit historischen Lebens hinter den fertigen Begriffen verschwindet. Die Soziologie, die „zukunftsreiche Wissenschaft", ist ihm daher das Ideal der Geschichtsbetrachtung, und der kollektive Gesamtprozeß, der auf die Weise gewonnen werden kann, ist ihm für den Geschichtsunterricht in der Schule am geeignetsten. Dieselben Überzeugungen leiten auch Jäger, der in seiner Besprechung des Littschen Buches seiner warmen Anerkennung Ausdruck verliehen hat [3]). Weiterhin sind ähnliche Anschauungen von Spahn geäußert worden, der gleichfalls von der Voraussetzung ausgehend, daß „der Einzelmensch keine Geschichte hat", den größten Wert auf die Unterstreichung des Gemeinschaftslebens legt: die Geschichte hat in erster Linie die Aufgabe zu erfüllen, das Gemeinschaftsleben zu pflegen [4]). Indem Litt den Standpunkt kollektivistischer Geschichtsbetrachtung in seiner Behandlung des

---

[1]) Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1918.

[2]) Th. Litt, Geschichte und Leben. 1918. Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. Geschichtliche Abende. 4. Heft.

[3]) W. Jäger, Geschichte und Leben. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum. XLI, 1918. 2. Abt. 7./8. H., S. 168.

[4]) Spahn, Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Einordnung des Einzelnen. Geschichtliche Abende. 3. Heft.

geschichtlichen Stoffes vertritt, kommt er auch zu einer ganz bestimmten Stellungnahme einer Reihe von historischen Persönlichkeiten gegenüber, wie Mathildis, Heinrich dem Zänker, Rudolf von Burgund u. a., deren Namen zugunsten kollektivistischer Betrachtung ausgeschaltet werden sollen. Als Grund dafür gibt er das mehr ästhetische Interesse an, das solchen Erscheinungen und den Epochen, in denen sie vorkommen, entgegengebracht wird und das seiner Meinung nach nicht in den Geschichtsunterricht gehört.

Diesen Ausführungen gegenüber, gegen die sich viele Einwände erheben lassen, ist erfreulicherweise auch die Zahl der Arbeiten sehr zahlreich, die sich vom entgegengesetzten Standpunkt aus dem Problem nähern. Ich gehe auch hier kurz auf die hauptsächlichsten ein. Sehr gut behandelt Götz die Frage nach der Bedeutung der Persönlichkeit der Gemeinschaft gegenüber [1]). Er betont auf das entschiedenste die Bedeutung der Persönlichkeit, in der er das treibende Moment der Geschichte sieht, ist aber dabei weit entfernt von jeder Einseitigkeit in der Wertschätzung des Individuums. Im Gegenteil faßt er, und das ist vom pädagogischen Standpunkt wichtig, seine Ansicht vom Werte der Persönlichkeit in eine Formel zusammen, die ein wirkliches Erziehungsideal bedeutet, wenn er dafür eintritt, starke Persönlichkeiten zum Dienst an der Gemeinschaft durch den Geschichtsunterricht erziehen zu wollen. In ähnlichem Sinn äußert sich Meinecke, wenn er in seinem von warmer Liebe für den geschichtlichen Stoff erfüllten Vortrag darauf eingeht, wie der geschichtliche Sinn der Jugend sich an dem Anblick großer mit ihrer Zeit ringender Männer emporrankt [2]). Brandi nähert sich mit fein durchdachten Vorschlägen von demselben Gesichtspunkt aus dem Problem, indem er einesteils auf die Welt des Willens hinweist, die eine Betrachtung der vaterländischen Geschichte kennen lehrt, andererseits auf die ungemein bildende Kraft, die die Betrachtung großer Persönlichkeiten gewährt, da diese sich allein plastisch von dem Hintergrunde geistiger und politischer Machtkämpfe abheben [3]). Ähnliche ästhetische Gedanken hat er auch in bezug auf die wundervollen Frauengestalten der sächsischen Kaiserzeit, die Litt gestrichen haben möchte.

Den Wert der geschichtlichen Bildung, die doch allein die Schule dem Volksganzen zu vermitteln vermag, betont auch Haller, der in ihrer Ausbreitung das einzige Mittel sieht, dem wachsenden Einfluß der Massen entgegenzutreten [4]), und Lenz unterstreicht in seiner Besprechung der deutschen Geschichtschreibung gleichfalls die erziehenden Momente des Geschichtsunterrichtes, die richtig einzuordnen er dem pädagogischen Takt des Geschichtslehrers anheimstellt [5]).

Aus dem letzten Grunde ist das sehr wichtig, was bei Troeltsch in seinen geschichtsphilosophischen Ausführungen über die geschichtliche Bildung des Geschichtslehrers zwischen den Zeilen zu lesen ist, wo er auf die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung eingeht [6]). An seine theoretischen Ausführungen schließt er 2 praktische Forderungen, 1. die einer sorgfältigen Stoffauswahl und Akzentuierung, und 2. die einer Betonung des Einmaligen, Schöpferischen und Wertvollen in der Geschichte. Die Betonung großer historischer Zusammenhänge vom weltgeschichtlichen Standpunkt aus ist besonders von Ed. Meyer [7]) und Lühmann [8]) ausgegangen,

---

[1]) W. Götz, Die Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft in der Geschichte. Geschichtliche Abende. 1. Heft.

[2]) Fr. Meinecke, Die Bedeutung der geschichtlichen Welt und des geschichtlichen Unterrichts. Geschichtliche Abende. 2. Heft.

[3]) K. Brandi, Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte. Geschichtliche Abende. 7. Heft.

[4]) Joh. Haller, Der bildende Wert der neueren Weltgeschichte. Geschichtliche Abende. 8. Heft.

[5]) W. Lenz, Die Bedeutung der deutschen Geschichtschreibung. Geschichtliche Abende. 9. Heft.

[6]) E. Troeltsch, Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung. Geschichtliche Abende. 10. Heft.

[7]) Ed. Meyer, Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes. Leipzig 1918. S. 79 f.

[8]) J. H. Lühmann, Vorschläge zum Geschichtsunterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum. LXII, 1919, 6. Heft, S. 145 f.

während Friedrichs praktische Vorschläge macht, die sich auf möglichste Beschränkung von Namen und Zahlen beziehen[1]).

Die gesamte reiche Literatur, auf deren wichtigste Schriften ich hier kurz eingegangen bin, ist, wie sie für die ganze Propädeutikfrage von großem Wert ist, insonderheit höchst wertvoll für die Frage nach einer philosophischen Gestaltung des Geschichtsunterrichtes. Auch die zuerst angeführte Richtung der Literatur hat ja, soweit von der darin zutage tretenden Einseitigkeit abgesehen wird, ihre Bedeutung in der logischen Durchdringung der Geschichtsbehandlung, die sie gibt. Darüber hinaus aber leistet, worauf auch Reichwein vor allem hinweist, eine solche Gestaltung des Unterrichtes mehr, die über die kollektivistische Betrachtung hinweg, fern von jeder einseitigen Stellungnahme im Sinne rein individualistischer Anschauungsweise so wirkt, daß sie zeigt, wie erst die Persönlichkeit in der Gemeinschaft und für sie wahres geschichtliches Leben schafft[2]). Solche Geschichtsdarstellung im Schulunterricht ist jedoch nur dann allein möglich, wenn die verschiedenen hierfür in Betracht kommenden philosophischen Disziplinen zusammen genommen werden. Im folgenden will ich zeigen, wie es besonders nun psychologische, ethische, ästhetische und religiöse Gesichtspunkte sind, deren Berücksichtigung in der Behandlung die Erfüllung der Aufgabe gewährleistet.

So ist es bei einer propädeutischen Behandlung des geschichtlichen Stoffes zunächst die Hauptbedingung, auf die philosophische Disziplin einzugehen, die in der neueren Wissenschaft als die Grundlage der Geisteswissenschaften im allgemeinen bezeichnet worden ist: auf die Psychologie. Schon die einfache Tatsache, daß Geschichte, die es mit Menschen als denkenden, wollenden und fühlenden Wesen zu tun hat, nur zu verstehen ist auf Grund einer eindringenden Kenntnis von dem Leben der Seele, führt zur Psychologie. Es ist in Anbetracht dieser heißumstrittenen Frage wichtig, welche Stellung hierzu der Geschichtslehrer nimmt.

Erst wenn man von dem doppelten Charakter der Psychologie ausgeht, wie ihn Dilthey[3]) in meisterhafter Weise klargelegt hat, versteht man die ganze Schwierigkeit einer Entscheidung hier und die daraus entspringenden zahlreichen Irrtümer und Irrlehren, die z. B. in Lamprecht ihren berühmtesten Vertreter gefunden haben[4]). Nie darf der Geschichtslehrer die erklärende Psychologie, wie Lamprecht es tat, anwenden und das reiche historische Leben in die Gesetze und Formeln pressen, die Lamprecht dafür erfunden hat. Anstatt daher auf Grund erklärender Psychologie das deutsche Mittelalter vom 3.—11. Jahrhundert mit dem Schlagwort „Typismus" zu bezeichnen und klarzulegen suchen, oder die großen deutschen Kaiser von Karl dem Großen bis Heinrich IV. unter demselben Gesichtspunkte zu behandeln, wobei der ganze Reichtum historischen Lebens verschwinden würde, kommt hierfür nur die Psychologie in Betracht, die von Dilthey die beschreibende und zergliedernde genannt worden ist. Bei ihr handelt es sich darum, die gleichförmig auftretenden Bestandteile und Zusammenhänge des seelischen Lebens, das jedem geschichtlichen Prozeß zugrunde liegt, dem geistigen Auge der Schüler so darzulegen, daß diese es verstehen. Der Geschichtslehrer muß sich dabei dessen bewußt sein, daß dieses reiche historische Leben ja nichts erst Erschlossenes ist, sondern ein in voller Ursprünglichkeit gegebenes, eine reiche Wirklichkeit, die in ihren innersten Bestandteilen und Motiven nicht zu erklären, wohl aber in ihrer bunten Lebendigkeit zu beschreiben und aus dieser Schilderung dann zu verstehen ist. Die eherne Tatsache der französischen Revolution mit ihren Folgen auf allen Lebensgebieten kann nur auf dem Wege dieser beschreibenden und zergliedernden Betrachtungsweise im Schulunterricht verständlich gemacht werden.

Diese Psychologie hat dabei eine dreifache Aufgabe zu erfüllen, indem sie einmal die Haupttypen des Verlaufes der Vorgänge zu beschreiben, dann die Grundverhältnisse

---

[1]) Fr. Friedrichs, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichtes. Leipzig 1915.

[2]) G. Reichwein, Über den Sinn geschichtlicher Bildung in unserer Zeit. Neue Jahrbücher XLI und XLII, 9. Heft, S. 228f.

[3]) Dilthey, Ideen zu einer beschreibenden und zergliedernden Psychologie. Sitzungsberichte der Königlichen Akademie der Wissenschaften 1894.

[4]) K. Lamprecht, Alte und neue Richtungen der Geschichtswissenschaft 1896. — Moderne Geschichtswissenschaft 1904.

herauszuheben und zuletzt die einzelnen Bestandteile desselben festzustellen hat. Eine Beschreibung der geistigen und wirtschaftlichen Verhältnisse Frankreichs in damaliger Zeit und damit verbunden ein Eingehen auf die seelischen Vorgänge in Werken der Männer, die die geistige Richtung leiteten, ferner eine Hervorhebung der feinen Unterschiede in den Einrichtungen und Verfassungen der stürmischen Jahre von 1789—99, und endlich eine sorgfältige Betrachtung der verschiedenen Faktoren, die diese reich bewegte Epoche bedingten — dies alles ist, wie es das Beispiel zeigt, von dem Geschichtslehrer durch das Mittel psychologischer Analysis darzustellen.

Abgesehen hiervon lehrt die psychologische Behandlung der Geschichte auch die großen Individuen der Geschichte besser verstehen. So ergibt sich dann hier, daß die große Persönlichkeit, die aus metaphysischen Gründen rational nie völlig zu erklären ist, sich doch einer beschreibenden psychologischen Betrachtungsweise erschließt, so daß ein Bild der Persönlichkeit gewonnen werden kann, ein Vorgang, den Dilthey schön das „Schaffen einer Gestalt der Seele" nennt. Auf diese Weise wird ein tieferes Verständnis großer Männer und Helden, wie Alkibiades, Hannibal, Heinrich IV., Friedrich II., v. Stein, Bismarck u. a. angebahnt. Vor allem ist, und das muß besonders betont werden, die Psychologie im Geschichtsunterricht ein Hilfsmittel der Charakterologie, um die seelischen Individuen verstehen zu lehren. Hierbei ist für den Geschichtslehrer Grundbedingung Menschenkenntnis und Lebenserfahrung, damit er die z. T. komplizierten Gebilde der Vergangenheit in seiner Darstellung zu vollem Verständnis bringen kann. Er hat die Gestalten, die er seiner Klasse in ihrer ganzen Lebendigkeit zeigen will, die Verhältnisse, die er anschaulich machen soll, mit erfahrenem Blick zu prüfen, diese vergangenen Erscheinungen mit dem warmen Blute des Gegenwartslebens zu erfüllen und sie so im Unterrichte darzustellen. Nur auf diese Weise vermag er auf die Jugend einzuwirken und bei ihr Verständnis für die Vergangenheit zu erwecken.

Auch in der methodischen Behandlung des geschichtlichen Stoffes spielt die Psychologie eine wichtige Rolle. Es erweist sich da, daß die Elemente der Seele, Empfinden, Vorstellen und Fühlen, sehr für den Einfluß in Betracht kommen, den der Geschichtslehrer auf die Schüler auszuüben hat. Ist doch gerade bei der Aufnahme des historischen Stoffes die Seele intensiv tätig!

So spielt das Empfinden eine große Rolle und muß daher zunächst geweckt werden. Nur dann vermag der Schüler mit Interesse der Darstellung zu folgen und sich selbst an Problementwicklungen zu beteiligen. Der Hinweis auf die Pflichten gegen das Vaterland hat erst dann Erfolg, wenn die Empfindungen dafür geweckt sind. Und da die Empfindungen von der Reizstärke abhängig sind, muß der Lehrer hier seine ganze Persönlichkeit einsetzen für seinen Stoff.

Dasselbe gilt auch in bezug auf die historischen Vorstellungen, die Erinnerungsbilder früherer Empfindungen im Bewußtsein darstellen und aus pädagogischen Gründen von besonderer Stärke und Eindringlichkeit sein müssen. Nur der Lehrer, der durch anschauliche Darstellung lebendige Vorstellungen von längst vergangenen Ereignissen zu erwecken vermag, wird der historischen Aufgabe gerecht. Ich habe so einmal beobachten können, wie ein Lehrer mit wenigen knappen Strichen ein meisterhaftes Gemälde der wildbewegten Wiedertäuferzeit in Münster entwarf, das durch seine Anschaulichkeit wunderbar klare Gedächtnisbilder hervorrief.

Diese Vorstellungen sind bekanntlich ein wichtiges methodisches Hilfsmittel, da sie untereinander verbunden sich gegenseitig als Assoziationen hervorrufen auf Grund der zwischen ihnen bestehenden Ordnung. Es kommen hier sowohl die Assoziationen der Gleichartigkeit in Betracht, als auch die der Ähnlichkeit und des Kontrastes. So finden die ersten bei der synchronistischen Methode ihre Anwendung: gleichzeitige Ereignisse treten im Vorstellen der Schüler in einen bestimmten Zusammenhang, z. B. bei den Verhältnissen zur Zeit des Großen Kurfürsten und Ludwigs XIV. Ebenso spielen Ähnlichkeit und Kontrast eine große Rolle, indem Gestalten und Ereignisse aus den verschiedensten Gebieten der Weltgeschichte hierdurch in einen Zusammenhang gebracht werden. Dies gilt bekanntlich von Alexander dem Großen und Napoleon, Augustus und Karl dem Großen, oder in entgegengesetzter Weise von den deutschen Kaisern Friedrich I. und II. gegenüber Friedrich III.

Wenn es sich bei den Empfindungen mehr um ein passives Verhalten der Seele dem historischen Inhalt gegenüber handelt, so kommt es bei den Gefühlen auf das aktive Verhalten an. Hier liegt der höchste Wert der psychologischen Methode, da von der Art dieser Gefühle und dem sie begleitenden Gefühlston unendlich viel erziehlicher Einfluß abhängt. Die 3 Gefühlsqualitäten, die Wundt unterscheidet, Lust und Unlust, Erregung und Beruhigung, Spannung und Lösung, treten auch in diesem Zusammenhang auf, und von ihnen hängt die Wirkung des Unterrichtes ab. So treten die Gefühle der Lust bei der Darstellung großer Epochen, wie der Freiheitskriege, oder bedeutender Helden, wie Bismarck, auf, und die gegenteiligen Gefühle bei entsprechenden Ereignissen, wie z. B. bei Heinrichs IV. oder Kaiser Friedrichs III. tragischem Geschick. Doch auch die Gefühle der Spannung können durch packende Schilderungen erregt werden: so bei der Schilderung von Hannibals Alpenübergang, Ereignissen aus dem Dreißigjährigen Kriege oder aus den modernen Kriegen.

Eine so gefühlsbetonte Auffassung und Darbietung des historischen Stoffes kommt jedenfalls am ehesten dem warmherzigen Temperament der Jugend entgegen, und deshalb muß der ganze Unterricht so sein, daß die Schüler zu solchen Gefühlsäußerungen mit fortgerissen werden. Es kommt hier auf den so wichtigen Begriff der Einfühlung an, und zwar auf die sympathische Einfühlung der Schüler in den historischen Stoff. (Vergl. d. 1. Bd. d. Zeitschrift, Seite 36 ff.)

Doch soll der Geschichtslehrer nicht bei den mehr alltäglichen Gefühlen stehen bleiben, da es der hohen Bedeutung des geschichtlichen Stoffes entspricht, wenn auch die edelsten Gefühle in den jungen Menschen erweckt werden. Wenn von den Empfindungen und Vorstellungen, die die Gefühle als Gefühlstöne begleiten, die verschiedenen Gefühlsarten abhängen, so muß der Unterricht also schon bei diesen beiden Vorstufen der Gefühle in diesem Sinn einsetzen. Es handelt sich hier um die edelsten Gefühle, die sittlichen, die die Geschichte erweckt. So wird der junge Mensch zu einer innerlichen Reife gelangen und dabei höhere Lebenswerte finden. An den großen Beispielen der Geschichte begreift er dann seine Bestimmung, ein Mensch zu sein, und einem erhabenen Sollen wird sich sein Wollen unterordnen.

Großartig hat Kant den ähnlichen Gedanken ausgesprochen in dem bekannten Wort am Schluß der „Kritik der praktischen Vernunft", auf das ich oben schon hinwies. Zu der Erfassung der Wirklichkeit in dem Bewußtsein des moralischen Sollens drängen die ethischen Gefühle, zu denen aber, damit die herbe Lehre der Pflicht nicht allein auf die jungen Menschen einwirke, die ästhetischen Gefähle treten, die gleichfalls die Geschichte anzuregen vermag. Sie umkleiden den strengen Pflichtbegriff mit dem Zauber einer unvergänglichen Schönheit, und in einer edlen Harmonie findet dann das Fühlen seinen schönsten Ausdruck.

Allein der Geschichtsunterricht, der auf psychologischer Grundlage ruht, hat die notwendige erziehliche Wirkung. Dabei ist der doppelte Charakter dieser psychologischen Methode 1. die Analyse des historischen Stoffes auf Grund eindringender Weltkenntnis, 2. die lebendige Einwirkung auf die Seelen der Jugend im Denken, Wollen und Fühlen. Auf diese Weise ist wirklich Psychologie die Grundwissenschaft, die der ganzen Behandlung des Geschichtsunterrichtes zugrunde gelegt werden muß, und der Lehrer muß daher verständnisvoll von Seele zu Seele wirken und hier zu seinen Schülern in einen inneren Lebenszusammenhang treten. Dann wird dieser Unterricht in Wahrheit ein Mittel zur Persönlichkeitsbildung.

Wenn es die sittlichen Gefühle sind, die die Geschichte vor allem erweckt, so folgt daraus, daß es die besondere Pflicht des Geschichtslehrers ist, seinen Stoff unter ethischen Gesichtspunkten darzubieten. Die tiefere Besinnung über Sinn und Zweck der Geschichte führt ohne weiteres zu der Überlegung, daß Geschichte eine Wertwissenschaft ist, indem sie die großen Werte des Lebens, die in ihr zur Verwirklichung kommen, zeigt. Dieser Standpunkt ist besonders von Windelband[1]) und Rickert[2]) vertreten worden. Lehrt doch ein Blick auf jedes Gebiet der Geschichte die bedeutende

[1]) W. Windelband, Geschichte und Naturwissenschaft. Präludien. 5. Aufl. 1915.
[2]) Rickert, Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. 2. Aufl. 1910.

Tatsache, daß sich aus dem Gewirr menschlicher Kämpfe und Leidenschaften, aus dem Streite der verschiedensten Faktoren, eines emporringt: das Bewußtsein der allgemein gültigen Werte, die der Entfaltung und Höherentwicklung der Menschheit als solcher dienen. Sei es nun, daß wir Alexanders des Großen Kulturtaten im Spiegel der Geschichte betrachten, daß wir die sozialen Kämpfe im alten Rom vor unsere Augen rufen, daß wir Karls des Großen Taten für Deutschland unsere Aufmerksamkeit zuwenden, daß wir uns der unsterblichen Verdienste des größten Preußenkönigs erinnern oder, namentlich jetzt in trüber Gegenwart, an Bismarcks Verdienste denken, immer steht der eine Gedanke im Vordergrund: welcher Wert haftet hinsichtlich der menschlichen Entwicklung bestimmten historischen Ereignissen oder Persönlichkeiten an?

Hier ist es zunächst die Betrachtung der Zwecke, die sich die Menschen im geschichtlichen Leben gesetzt haben, die einsetzen muß. So spielt diese Betrachtung eine große Rolle bei der Besprechung Friedrichs des Großen und seines Verhaltens in den Schlesischen Kriegen, in denen er den Zweck verfolgte, für sein Reich diese Provinz wiederzugewinnen, weil sie ihm nach altem Vertrage zustand.

Nach der Zweckbetrachtung ist hochbedeutsam ein Eingehen auf die Normen, die die Zwecksetzung bestimmen als Regeln und Maßstäbe der Beurteilung, unter deren Einfluß menschliches Handeln erfolgt. So entsprang Wilhelms I. Sozialreform der hohen Norm allgemeiner Menschenliebe, während die absolute Herrschaft Ludwigs XIV. und XV. das krasse Beispiel eines normenfreien Verhaltens bietet. Die Schüler lernen hierdurch sittliche Handlungsweisen beurteilen, und die überragende Persönlichkeit Friedrichs des Großen ist in ihrer durch sittliche Normen bestimmten Einzigartigkeit nur auf dem Hintergrunde stoischer Ethik den Schülern einer Oberklasse nahe zu bringen.

Von den das Individuum bestimmenden Normen bietet sich der Übergang zu denen, die das Individuum in den sozialen Verbänden bestimmen. Die Schüler müssen dabei lernen, daß die Verbände Familie, Volk und Gesellschaft von höchster erziehlicher Bedeutung für das Einzelwesen sind. An Heinrichs I. höchst glücklichem Verhältnis zu seiner Mutter Mathildis und an Heinrichs IV. traurigen Familienverhältnissen läßt sich zeigen, von welcher Bedeutung dieser engste soziale Verband für die Persönlichkeitsbildung ist. Daß auch der Staatslenker dem Volksganzen angegliedert ist, zeigt Friedrichs des Großen Staatsauffassung, der erste Diener dieses Staates zu sein, und die höchsten Normen der menschlichen Gesellschaft sind zu allen Zeiten von Männern wie Sokrates, Regulus, Savonarola, Fichte u. a. befolgt worden, bei deren Besprechung auf die ewige Geltung des Sittengesetzes hinzuweisen ist.

An diesem Punkte erwächst nun dem Geschichtslehrer eine weitere hohe Pflicht: er hat die Kulturaufgaben auffinden zu lassen, deren Lösung allein der von sittlichen Normen bestimmte Mensch, der über den natürlichen Menschen hinausgewachsen ist, zu erfüllen vermag. Windelband hat einmal betont, daß allein der durch die Geschichte gebildete Mensch zum Kulturmenschen wird, und von seinem Worte ausgehend eröffnet sich dem Geschichtslehrer ein weites und fruchtbares Feld[1]). Gilt es doch heute mehr denn je, da alles darniederliegt, die jungen Menschen zu gesinnungstüchtigen Persönlichkeiten heranzubilden, die, durchdrungen von der Bedeutung hoher Kulturaufgaben, ihr ganzes Selbst für ihre Erfüllung einsetzen. Wenn die Jugend darauf hingewiesen wird, daß Kultur alles das bedeutet, was der Mensch in ernster Arbeit aus seiner gegebenen Umwelt macht, und daß die Erzeugung von Kultursystemen Aufgabe aller in den höchsten sozialen Verband Aufgenommenen ist, so ist sie leicht zu einer tätigen Mitarbeit in diesem Sinne zu erziehen. Liefert doch die Geschichte eine Fülle von Beispielen für Kulturaufgaben- und -pflichten. Der Hinweis auf die Kulturaufgaben Griechenlands, die seine Weisen erfüllten in trostloser Zeit, man denke nur an die Wanderjahre Platos, wird eine heilige Mahnung sein an die, die sie verstehen, sich zur Erfüllung dieser Aufgaben zusammenzuschließen. So erzieht der Geschichtsunterricht, sofern er in diesem Sinn gehandhabt wird und auf die in den Normen gegebenen Pflichten hinweist, zu einer ethischen Innerlichkeit, die allmählich alle Glieder eines

[1]) W. Windelband, Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben. Präludien I, S. 244ff.

Kulturstaates zu einer Gemeinschaft des Willens zusammenfassen wird. Und das Ziel dieser historischen Erziehung ist die Herrschaft der Norm über den Menschen, zu der der Geschichtslehrer seine Schüler heranzubilden hat. So gibt ihnen die Tradition innere Lebenswerte, indem sie selbst der Niederschlag alles Werthaften ist. Nur unter diesem Gesichtspunkt kann der Lehrer hier wirklich zur Gesinnung erziehen, und zwar muß er sich stets dessen bewußt sein, wo die Angelpunkte eines solchen historischen Lebens zu suchen sind. Bei einer vertieften Betrachtung wird er hier zu der Überzeugung kommen, daß die Angelpunkte in den bedeutenden Persönlichkeiten zu finden sind, die für die menschliche Gemeinschaft gewirkt. Es sind daher die Werte des sozialen Individuums, auf die die Jugend hingewiesen werden muß. Haben doch zu allen Zeiten große Persönlichkeiten das historische Geschehen gelenkt, und von ihrem sittlichen Wollen hing Höherentwicklung oder Abstieg der Menschheit ab.

So muß das Individuum einmal in Beziehung auf die Freiheit des Willens der Betrachtung unterzogen werden. Es fehlt nicht an Beispielen in der Geschichte, die Gestalten zeigen, in denen sich der Wert der sittlichen Freiheit verkörpert. So stellt Sokrates wohl das erhabenste Beispiel eines vom sittlich freien Wollen geleiteten Menschen dar, während die großen Verbrecher der Renaissance, die auf Fürstenthronen saßen, die Folgen eines Mißbrauchs der Freiheit zeigen. Diese sittliche Freiheit findet ihre schönste Verkörperung in dem Begriff der Pflicht, die eine doppelte Forderung darstellt, 1. die, den sittlichen Willen zu erfüllen, 2. die, selbst Bestimmungsgrund des Willens zu sein. Große Persönlichkeiten der ganzen Weltgeschichte zeigen die überragende Bedeutung, die der in die Tat umgesetzte Pflichtgedanke für das Weltgeschehen hat.

So ist vom höchsten sittlichen Wert für die jungen Menschen die Kunde von Leonidas, der in den Thermopylen bis zuletzt für Hellas ausharrend der Persermacht erlag, wie auch die von dem letzten großen Griechen, der sein ganzes Leben der Wirksamkeit gegen den makedonischen Eroberer weihte und in Kalauria als Opfer für Griechenlands Freiheit dahinging, Herzog Heinrich der Fromme, der auf der Walstatt einer riesenhaften Übermacht der Mongolen erlag, aber deren Zug nach Deutschland hinderte, wird, ebenso wie Konradin, der sich getrieben sah, der Hohenstaufen Erbe in Italien zu wahren, ein Beispiel hehrster Pflichterfüllung sein. Und kaum ist schon in frühen Jahren der Pflichtgedanke erhabener in die Tat umgesetzt worden als von Friedrich dem Großen. Von alter Zeit her bis in die jüngste Vergangenheit, bis zum letzten Kommandanten von Kiautschou hin, läßt sich der Jugend zeigen, welchen Wert der kategorische Imperativ besitzt. Dabei hat der Lehrer darauf hinzuweisen, daß diese Pflicht das Individuum aus der isolierten Stellung hinaus in größere Zusammenhänge erhebt, deren Aufgaben es als heilige Forderungen zu erfüllen hat. Eine so gebildete Jugend wird einmal später übernommene Pflicht nicht als drückenden Zwang empfinden, sondern als eine Tat des freien Willens und der eigenen Entscheidung. Hier liegt wohl die Fundamentalbedeutung der Ethik im Geschichtsunterricht.

Weiterhin kommt es darauf an, zu zeigen, daß mit einer solchen Persönlichkeit, die sich dem Pflichtgebot unterordnet, ein wichtiger Prozeß vor sich geht, der gleichfalls den Schülern nicht vorenthalten werden darf: sie streift ihre individuellsten Züge ab, die als Schwächen erscheinen könnten, und wird dadurch zu der freien und stolzen Persönlichkeit. Beispiele hierfür sind sowohl das von edelster Vaterlandsliebe geleitete Verhalten des Aristides während der Schlacht von Salamis, als auch der Entschluß des deutschen Königs Konrads I. von Franken hinsichtlich seiner Nachfolge. Namentlich wenn es sich bei einem solchen Akt um das Abstreifen von Schwächen, in diesem Fall auf partikularistische Streitigkeiten bezüglich handelte, wird den Schülern das Wachsen der Persönlichkeit hierbei klar.

Indem so die Persönlichkeit ihre individuellsten Züge zurücktreten läßt hinter den Interessen des sozialen Verbandes, ordnet sie sich überpersönlichen Werten unter. Diese Werte, die besonders klar und schön die Betrachtung des Perikles zeigt, sind von höchster erziehlicher Bedeutung im Geschichtsunterricht. Es ist eine herrliche Aufgabe, bei der Besprechung der athenischen Demokratie in diesem Sinn auf die Herrschaft des „ersten Mannes" in Athen einzugehn und zu zeigen, zu welchen Werten von

ewiger Bedeutung sich diese Überpersönlichkeit steigerte. Es zeigt sich gerade hier so besonders deutlich, wie in dem Prozeß zwischen Individuum und Gesamtheit das Individuum hinwieder imstande ist, die Masse zu den höchsten Leistungen anzuspornen, so daß auch die Masse Ewigkeitswerte verwirklichen kann. Eine ähnliche Leistung von weltgeschichtlicher Bedeutung auf einem anderen Gebiete hat Gregor VII. vollbracht, der die ihm untergebene Geistlichkeit den höchsten Ideen der Kirche unterordnete und damit über sich und seine Zeit hinauswuchs. Und unter diesem Wertgesichtspunkt kann allein auch Bismarck unserer Jugend nahe gebracht werden in seiner Bedeutung für unser Vaterland.

Die ganze ethische Betrachtungsweise ist bei jedem geschichtlichen Ereignis unerläßlich; denn sie liefert eine wichtige Grundbedingung des historischen Verstehens, die höhere Einigung. Führt doch die Wertbetrachtung das ganze Geschehen unter eine höhere Ordnung, die durch das System der Werte bestimmt wird und zu deren Einsicht die Jugend geführt werden muß. Von diesem wertbestimmten Gesichtspunkt aus lernen sie dann die großen Zusammenhänge des Geschehens verstehen und gelangen so zu einer werthaften Weltanschauung. Besteht doch eine innere Beziehung zwischen den Werten des historischen Geschehens und dem Gemütsleben. Menzer hat einmal in schönen Worten diesen Gedanken Ausdruck gegeben und hingewiesen auf die Tatsache, daß durch eine solche Betrachtung von dem geistigen Lebenszusammenhang aus die Menschen ein Heimatgefühl auf der Erde empfinden werden, das besonders durch den großen sittlichen Zusammenhang gestärkt wird [1]). Auch die Kinder schon bekommen da einen weiteren Gesichtskreis, indem sie im Geiste auf große Schauplätze des Weltgeschehens geführt werden und sittliche Persönlichkeiten begreifen lernen. Von höchster erziehlicher Bedeutung ist, daß sie die Tatsache des Wechsels aller Geschicke kennen lernen, und indem sie so als Zuschauer diesen Geschicken gegenüberstehen, sind ihre Gefühle daran rein und frei.

Ganz von selbst fließt an diesem Punkte die ethische Betrachtungsweise der Geschichte in die ästhetische über, gemäß dem Kantischen Ausspruch, daß die Schönheit das Symbol der Sittlichkeit ist. Bietet doch, wenn man von den Begriffen der Schönheit, der Erhabenheit und Tragik ausgeht, das reiche Gebiet der Geschichte eine Fülle künstlerischer Erlebnisse dar, die nur einer ästhetischen Betrachtung zugänglich sind und sich nur dem Fühlen erschließen. Ungeahnte Werte werden sich entschleiern, wenn der Lehrer aufmerksam macht auf ästhetische Werte in der Geschichte, die auf ihrer absoluten reinen Bedeutung beruhen. Und wenn gewaltige Zeitspannen uns oftmals hindern, tiefere Einblicke in das verborgene Wesen einer Zeit zu gewinnen, dann enthüllt die Kunst, in der sich das wahrste und innerste Wesen einer Zeit und eines Volkes offenbart, dem verstehenden Gemüt die tiefsten Geheimnisse. Auch Ranke ist bekanntlich von diesem ästhetischen Gefühl beseelt an die Geschichte herangetreten, ja, Dilthey weist darauf hin, wie er der geschichtlichen Welt gegenüber immer in einer „dichterischen Stimmung" gewesen sei [2]). Von seiner Art kann also der Geschichtslehrer viel lernen.

Gilt es hier zunächst doch einmal, die in der Geschichte sich offenbarenden Werte herauszuarbeiten, ein Gedanke, der auch der Tatsache zugrunde liegt, daß in allen Geschichtsdarstellungen hinter der politischen Geschichte Kultur und Kunst berücksichtigt werden. Es sind da vor allem in die Augen fallend große Epochen der Weltgeschichte, die in ihrem künstlerischen Ausdruck ihren eigenartigen Zeitcharakter offenbaren. So lernen die Schüler an den auch in den Trümmern noch unvergänglich schönen Parthenonskulpturen den inneren Reichtum an Formvollendung und Stoffbeseelung kennen, wie ihn das Griechentum auszeichnete. Bei dem Vergleich zwischen den Schöpfungen der Griechen und Römer wird ihnen die geistige Abhängigkeit Roms von Hellas offenbar, während die Riesenbauten des kaiserlichen Rom den monumentalen Charakter des imperium Romanum zeigen. Gewaltig spricht der Transzendentalgedanke der Gotik

[1]) P. Menzer, Einleitung in die Philosophie. S. 110.

[2]) Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Abhandlungen der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaft 1910. S. 28.

gegenüber der von hierarchischen Prinzipien geleiteten romanischen Kunst von den Staatskonflikten des Mittelalters. Die sinnenfrohe Poesie des Staufen- und Babenbergerhofes lehrt dagegen die Ritter- und Kaiserherrlichkeit des deutschen Mittelalters verstehen. Es hat kein Zeitalter gegeben, das nicht in einer künstlerischen Richtung seine Geheimnisse geoffenbart hätte und Werte der Schönheit und Erhabenheit zeigte.

Wie einmal die Gesamtkomplexe von künstlerischer Wirkung sind, so ist in dieser Hinsicht ebenso bedeutend die Wirkung des großen Individuums, das ja in den meisten Fällen bestimmend hinter der Gesamtheit steht. Es handelt sich dabei zunächst um die Rolle, die das Individuum in seinem Zeitzusammenhang spielt. So läßt sich auch hier anknüpfen eine Betrachtung der unvergleichlichen Leistungen des athenischen Volkes, die nur auf die Veranlassung und die Anregungen des „ungekrönten Königs von Athen" geschehen. Der Geschichtslehrer wird dieser einzigartigen Persönlichkeit nur halb gerecht, wenn er von der ästhetischen Würdigung absieht. Das erste Zeitalter römischer Kaiserherrlichkeit wird mit dem Namen des Augustus bezeichnet und ist von seinem Geist erfüllt. Ungeheure Werte auf allen Gebieten der Kunst verdankt die Welt für immer dieser Blütezeit des imperium Romanum, die in Augustus gekennzeichnet ist. Das strahlende Rom der Kaiserzeit in seiner Erhabenheit und vom Griechentum beseelten Einheit ist die Sehnsucht der abendländischen Völker geworden, und so beruht die Idee der Weltmacht letzten Endes auch auf künstlerischen Werten. In Parallele zu Augustus läßt sich Karl der Große stellen, der den karolingisch-fränkischen Hof schuf, von dem die künsterische Erziehung der Franken ausging. An dem preußischen Königshof der Hohenzollern wirkte man zuerst für die ästhetische Bildung Preußens, wofür sich zahlreiche Beispiele finden lassen.

Doch nicht nur auf die äußere Wirkung großer Individuen hat die ästhetische Geschichtsbetrachtung einzugehen, sondern auch auf ein innerliches Moment. Eignet doch, wie großen Gestalten der Kunst, so auch großen historischen Individuen der Charakter der Unerschöpflichkeit. Diese Unerschöpflichkeit äußert sich darin, daß je nach den verschiedenen Seiten, von denen aus man eine große Persönlichkeit betrachtet, sich immer neue Züge finden lassen, die das Bild in seinen Umrissen verändern. So sind die größten Gestalten der Geschichte, wie Alexander, Cäsar, Otto I., Heinrich IV., Friedrich d. Große, Bismarck u. a., nie völlig erklärbar. Denn eine neue historische Quelle, die anderes Material heranbringt, oder eine neue Auffassungsweise zeigt die ganze Gestalt in einem neuen Lichte, das bisher noch nicht bemerkte Konturen hervortreten läßt, die den Gesamteindruck wesentlich bereichern.

Dabei kann man die Schüler auf ein Doppeltes hinweisen: 1. auf die Unzulänglichkeit unserer rationalen Einsicht einer ästhetischen Geschlossenheit gegenüber, 2. auf die Wichtigkeit einer künstlerischen Betrachtung, die erst die tiefsten Werte verstehen lehrt. Doch hier muß die Propädeutik vorsichtig vorgehen und darf nur zu Fragestellungen anregen, da die Ästhetik ja ebenso sehr Sache des Gefühls wie des Verstandes ist.

Noch von einem anderen Gesichtspunkt aus ist die Hereinziehung und Würdigung ästhetischer Momente im Geschichtsunterricht wichtig: offenbaren sich doch in diesen Momenten Werte der Ewigkeit. Ich erinnere hierbei noch einmal an die Schönheit attischer Kunstschöpfungen, an die Wunderwerke der Renaissance auf allen Gebieten und Werke wie Goethes „Faust", um damit zu beweisen, daß in diesen Werken, denen über die Jahrtausende hinweg ein Wert von immerwährender Dauer innewohnt, eine bestimmte Zeit ihren Charakter für die Ewigkeit festgelegt hat. Die Gewißheit, daß das innerste Wesen eines Volkes hier seinen wertbestimmten Ausdruck gefunden hat, müssen die Schüler aus den Geschichtsstunden mitnehmen. So haben dann auch von diesem Gesichtspunkt aus die Geschichtsstunden ihren propädeutischen Charakter, der besonders darauf beruht, daß auf diesem Wege die beste Erziehung zum vollen und wahren Menschentum geleistet wird. Lernen doch die jungen Menschen hier nicht allein das kennen, was bestimmte Personen getan und geleistet für ihre Zeit, sondern was sie sind und bedeuten für die Ewigkeit. Hierdurch wird in ihnen ein Bewußtsein erweckt, das frei von Verlangen ist und in den historischen Erscheinungen Gegenstände einer wunschlosen Liebe sieht. Das ist in unserer an inneren Kämpfen, Entbehrungen

und Irrtümern reichen Zeit ein tiefer Wert schon an und für sich, der erhaben ist über die Flucht der Erscheinungen.

Einer solchen Geschichtsbehandlung unter ästhetischen Gesichtspunkten muß selbstverständlich auch die ganze Art der Methode entgegenkommen. Einesteils handelt es sich dabei zunächst um die künstlerische Auswahl des im Lehrplan vorgeschriebenen und im Lehrbuch gebotenen Stoffes, die sofort das Werthafte der Geschichte herausgreift, andererseits um die größte Anschaulichkeit in der Darstellung und Vergegenwärtigung des historischen Stoffes. In der Forderung der spontanen Anschauungsfähigkeit berühren sich deshalb hier Ästhetik und Pädagogik.

Wo die fesselnde Darstellung nicht ausreicht, wo zu schwierige Verhältnisse der Vergangenheit erläutert werden sollen, oder wo die Werke großer Künstler vorliegen, die sich auf den behandelten Stoff beziehen, setzt die Verwendung künstlerischer Hilfsmittel ein.

Es kommen hier 1. die redenden Künste in Betracht. Herrlich lassen sich die Geschichtsstunden gestalten, wenn man bei Besprechung bestimmter Abschnitte künstlerisch auf der Höhe stehende Gedichte in der Stunde heranzieht. So bietet z. B. K. F. Meyer eine Reihe wundervoller Dichtungen, die auf die mittelalterliche Geschichte Bezug nehmen. Desgleichen ist die Erwähnung bedeutender Dramen von großem Wert, wie die der „Hermannschlacht" bei Besprechung der Germanenkämpfe. Sehr schöne kulturgeschichtliche Einblicke in das Mittelalter gewährt eine Betrachtung der Freytagschen „Ahnen" und der „Bilder aus der deutschen Vergangenheit", und der „Ekkehard" ist aus demselben Grunde eine „Fundgrube für die ganze mittelalterliche Geschichte".

Sehr hübsch und anregend ist ferner ein gelegentlicher Hinweis auf musikalische Schöpfungen. Es wird sich oft die Gelegenheit bieten, z. B. an Loewes Balladen zu erinnern. So können „Prinz Eugen, der edle Ritter", sowie „Fridericus Rex" nicht zum wenigsten auf Grund dieser ihrer künstlerischen Bedeutung der Jugend so vertraute Gestalten werden.

Von derselben Bedeutung ist weiterhin die Heranziehung der bildenden Künste, die einmal in der Vorführung künstlerisch hochstehender Darstellungen auf Wandbildern u. a. besteht, dann in der Verwendung des Projektionsapparates, der sich ja erfreulicherweise an größeren Anstalten jetzt immer mehr und mehr einbürgert. Indem die Schüler so unsterbliche Schöpfungen großer Meister kennen lernen, werden sie am besten eingeführt in den Geist der betreffenden Zeit. Angebahnt ist eine solche Gestaltung des Geschichtsunterrichtes schon in Ziffer 404 der „Preußischen Lehrpläne für Lyzeen . . .", nach der in der 1. Lyzeumsklasse den beiden Geschichtsstunden noch eine Kunstgeschichtsstunde angefügt ist, die entweder vom Geschichtslehrer oder von dem Zeichenlehrer gegeben wird [1]).

In der Erfüllung der ästhetischen Forderungen im Geschichtsunterricht liegt das Bildungsproblem der Zeit. Mehr denn je tut der Erziehung heute in leidzerrissener Zeit die geschlossene Einheit und künstlerische Vollendung not, wie sie die ästhetischen Werte der Geschichte bieten. Und wenn diese Betrachtung ausgegangen war von den ethischen Werten, so leitet sie hinwieder in eine Welt des Ideals über, in der die Trivialitäten des Lebens angesichts einer reinen Harmonie verstummen.

Es ist selbstverständlich und auch an den betreffenden Stellen gesagt worden, daß sich hin und wieder Fragen aus dem Gebiete der Metaphysik im Geschichtsunterricht einstellen und dann einer Beantwortung harren. Und wenn, wie Lehmann einmal gesagt hat [2]), der höchste Wert der philosophischen Methode allein darauf beruht, Fragestellungen anzuregen, so gilt das ganz besonders bei diesem Hineinspielen metaphysischer Fragen, die sich unter Umständen auf die sublimsten Werte des Menschenlebens, die der Religion, beziehen. Für eine solche Auffassung liegen mehrere Gründe vor: es ist einmal der, daß gerade die Gegenwart mit ihrer z. T. verständlichen, z. T. schroffen Forderung einer Trennung von Kirche und Staat, dem Geschichtslehrer große Vorsicht

[1]) E. Samter, Kulturunterricht. Berlin 1918. S. 20 f., S. 121 f. macht ähnliche Vorschläge inbezug auf die Ästhetik im Geschichtsunterricht.

[2]) R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik 1905. S. 53 f.

in seinem Verhalten nahelegt. Andererseits kommt der Gedanke dazu, daß — wie einmal Ethik und Politik so schwer miteinander zu vereinen sind — auch die zarten, dem Gefühlsleben angehörenden Fragen, wie sie die Religion bietet, nicht in die kühlere Luft historischer Denkweise passen, ohne einen Schaden zu erleiden. Dazu kommen Rücksichten konfessioneller Art, die bei den gemischten Klassen unbedingt genommen werden müssen.

Die Gegenwart fordert ja gerade hier zu einer Stellungnahme auf in den heißen Kämpfen, die jetzt entbrannt, und es ist daher bei einer methodischen Besprechung des Geschichtsunterrichtes eine Hauptpflicht, sich auch mit dieser Frage zu befassen und auf eine Geschichtsbehandlung unter religiösen Gesichtspunkten kurz einzugehen. Hat es doch auch in der Geschichtschreibung ähnliche Richtungen gegeben — ich erinnere nur an Männer wie Bossuet, die den zuerst von Augustin ausgesprochenen Gedanken in ihre Darstellung geschichtlicher Ereignisse verflochten haben, daß der weltliche Staat ein Gottesstaat sei und daß ohne fortwährende Einwirkung einer transzendenten Macht kein geschichtliches Leben denkbar sei, daß diese Macht erst allem Geschehen seinen inneren Sinn und höheren Zweck gäbe.

Es sind sehr zarte Fragen, die hier unter bestimmten Verhältnissen angeschnitten werden, und es wird immer Lehrer geben, die von solchen Gesichtspunkten aus das geschichtliche Leben betrachten und darstellen, — ein Vorgehen, das viele Schwierigkeiten im Gefolge hat. Müssen sie dann doch von ganz bestimmten Gesichtspunkten aus an die Geschichte herantreten, indem sie dem ganzen oft so bunten Gewirr von Leidenschaften und Kämpfen den höheren Sinn, eine göttliche Vernunft, zugrunde legen, die sich allmählich zu immer bewußterer Klarheit durcharbeitet. So gibt es dann z. B. Anschauungen, die in der Aufeinanderfolge von Altertum, Mittelalter und Neuzeit eine Höherentwicklung und Vervollkommnung nach allen Richtungen hin erblicken. Und damit nun dieser Sinn einen bestimmten Zweck verfolge, wird auch ihm der Charakter des Göttlichen zugeschrieben. Wird doch z. B. Napoleon unter einem ähnlichen Gesichtspunkt betrachtet und sein ganzes Auftreten, das indirekt den Aufschwung Deutschlands bestimmte, einem ganz bestimmten Zweckgedanken untergeordnet. Begriffe wie Kirche des Heils, auserwähltes Volk und Gottesgnadentum kennzeichnen deutlich den eigentümlich theokratischen Charakter dieser Geschichtsbetrachtung.

Eine weitere ontologische Frage, die im Zusammenhang hiermit erscheint, ist die nach dem Zufall im Geschehen. Auch dieser wichtige historische Faktor, der bis zu einem gewissen Grade logisch erklärbar ist, wird nicht allein an den Grenzen logischer Erklärung, sondern so weit als möglich von Grund auf, in theologischer Weise zu deuten versucht. So wird dann bei entsprechenden Anlässen für das Wort „Zufall" der Begriff „Fügung" eingesetzt und der Verlauf der Geschichte somit einem ganz bestimmten Prinzip untergeordnet.

Ähnlich verhält es sich bei solchen Anlässen, wo es sich um das Moment des Unbegreiflichen in der Geschichte handelt. Dieses Unbegreifliche tritt ja einmal in großen Persönlichkeiten zutage als ein metaphysischer Faktor. Ist doch das Willensleben bedeutender Individuen, die das Weltgeschehen beherrscht haben, unserer rationalen Einsicht nur teilweise erkennbar. Unendlich vieles bleibt unserer forschenden Einsicht ewig verschlossen. An diesem Punkt greift dann wieder die religiöse Geschichtsbetrachtung ein und ersetzt das logisch und psychologisch schwer zu Deutende durch Begriffe transzendenten Charakters. Ich erinnere hier vor allem an Bismarck, der in seinen bedeutenden Willenshandlungen sehr oft, und das geschieht tatsächlich oft in Geschichtsstunden, als ein Produkt und Werkzeug transzendenter Mächte hingestellt wird. Und wie in der neuesten Geschichte Bismarck, so werden in fast allen Epochen der Weltgeschichte die Persönlichkeiten in ihren gewaltigen Willenshandlungen ähnlich gedeutet.

Es sind nicht die großen Individuen allein, deren Schöpfertaten etwas Unbegreifliches zugrunde liegt. Sind doch auch große Massenerscheinungen oftmals Äußerungen ganz bestimmter geheimnisvoller Faktoren, der Ideen. So wird dann diesen Ideen, die zu Zeiten geheimnisvoll aus metaphysisch rätselvollen Tiefen aufsteigen, ein göttlicher Charakter zugeschrieben, und historische Erscheinungen, wie die Epochen der Kreuzzüge und das Reformationszeitalter, werden in solcher Weise im Geschichtsunterrichte behandelt.

Der Geschichtslehrer, der seinen Stoff in der geschilderten Weise darbietet, verbindet damit noch ein bestimmtes erziehliches Moment: er weist im Anschluß an diese geheimnisvollen Ideen und Kräfte, die überall im Weltgeschehen ihre Äußerung gefunden haben, auf eine über dem Zeitlauf bestehende Welt hin, die als die Welt des wahren Seins der des Scheins gegenübersteht. So stellt er dann an dem erschütternden Eindruck großer Menschenschicksale Beispiele dafür auf, wie dieses Leben erst in einer transzendenten Welt seine Erfülluug findet, und bei manchem tragischen Geschick, wie z. B. Dantes, weist er auf höhere Lebensordnungen hin, die schon hier durch die Leiden der Zeit hindurchleuchten. Im Hinblick auf diese erhabenen Ordnungen erweckt er in den jungen Menschen ein Gefühl der Abhängigkeit von höheren Gewalten und erzieht sie zu der Ehrfurcht, die auch Goethe in seiner „pädagogischen Provinz" als die erste bezeichnet hat, zu der „Ehrfurcht vor dem, das über uns ist."

Eine Geschichtsbehandlung dieser Art im Jugendunterricht hat ihre hohen erziehlichen Momente. Sie knüpft an ein ganz bestimmtes Gefühl in den jungen Herzen an, an die Religiosität, und kann, wenn der Lehrer vollkommen in diese Stoffbehandlung hineingewachsen und die Klasse dafür empfänglich ist, von der größten Bedeutung sein. Allerdings darf sich nur eine Lehrkraft an eine solche Aufgabe wagen, die vollkommen auf diesem Standpunkte steht und dadurch ein inneres Verhältnis zu dieser Geschichtsbetrachtung gewonnen hat. Denn nur die Echtheit eines solchen Empfindens ist eine Bürgschaft für die Bewährung dieser Methode, die für andere nur ein gewagtes Unternehmen sein würde. Eine Persönlichkeit hingegen, die von solchem Ernst erfüllt der Geschichte gegenübersteht und sie in solcher Reife lehrt, wird, namentlich in den stürmischen Zeiten der Gegenwart, wenn etwa der Schule religiöser Einfluß immer mehr entzogen werden sollte, für die Erziehung des Volkes eine hohe sittliche Kraft bedeuten.

Kommt es doch, wie eingangs gesagt, auch beim Geschichtsunterricht heute vor allem darauf an, daß er mit dazu verhilft, der Lösung der schweren Rätsel, die die Gegenwart jedem Denkenden stellt, näher zu kommen. Hier kann besonders die Jugend, unabhängig von jedem irreführenden Historismus, auf den richtigen Weg geleitet werden, auf dem sie das findet, was sie allein befähigen kann, fest zu stehen in den Stürmen der Zeit. Ist doch das der letzte Sinn und Zweck aller philosophischen Betrachtungsweise, sich klar zu werden über den Sinn des Lebens, sich ein Urteil zu bilden über das Geschehen in der Welt, kurzum, zu einer Weltanschauung zu gelangen.

Zur Bildung einer solchen trägt die Methode im Geschichtsunterricht nicht zum wenigsten bei, die philosophisches Denken weckt und fördert, indem sie alles menschliche Geschehen in große Zusammenhänge einreiht und unter höhere Gesichtspunkte stellt, so daß den jungen Menschen die doppelte Bedeutung des Lebens und die für sie daraus entspringende Verpflichtung in hervorragender Weise klar wird. In diesem Sinne ist dann das schöne Wort, das einmal von der Geschichte gesagt worden ist, von hoher pädagogischer Bedeutung, daß „die Geschichte den Glauben an übermenschliche, ewige Werte gibt, an die Ziele des Geistes, die in aller Arbeit des Lebens doch erst den wahren Sinn zeigen und die lebendige Anschauung von den Werten in den großen Bildern der Geschichte"[1]).

Herbarts Ethik und die soziale Frage

Im Jahre 1867, also vor mehr als 50 Jahren, als die Sozialdemokratie noch erst im Entstehen begriffen war und in den städtischen und staatlichen Körperschaften keine oder nur sehr wenige Vertreter hatte, erschien in Barmen eine Schrift: „Die soziale Frage" von Dr. German.

Ihr Verfasser versetzte sich in die gedrückte, unfreie Lage des vierten Standes und machte, von seinem Gewissen getrieben, Vorschläge zur Besserung seiner sozialen Lage. Bis dahin hatten nur der konservative Professor Huber und Joh. H. Wichern ihre Stimme zugunsten des Arbeiterstandes erhoben.

---

[1]) E. Troeltsch, Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung. S. 45.

Als nun Lassalle im Wuppertal in stark besuchten Versammlungen für seine Gedanken warb und zahlreiche Anhänger seiner Fahne folgten, meinte Dr. German, es sei Zeit, „sich die Sache des Arbeiterstandes, die alle Parteien angehe, in ernster Teilnahme zu überlegen".

„Der Lohn des Fabrikarbeiters reicht meist nicht so weit, daß er sich eine gesunde Wohnung, dieses so notwendige Lebensmittel, verschaffen kann. Warum gründet man nicht überall gemeinnützige Baugesellschaften? Was hat man getan, um die Arbeiterfamilie beim Tode ihres Ernährers und bei Arbeitslosigkeit zu unterstützen? Müßte man nicht die Arbeitgeber anhalten, einen Fonds zu gründen und zinsbar anzulegen, der bei Teuerung oder bei Geschäftsstockungen den Gemeindemitteln zu Hilfe käme? Müßte nicht auch der Staat helfend eingreifen? Wäre es nicht richtig und zweckmäßig, daß die Fabrikherren ihren Arbeitern außer dem Lohn einen gewissen Anteil am Reingewinn gewähren müßten? Mit Schulze-Delitzsch sagen zwar alle Fortschrittsleute: „Das ist ja Kommunismus." Aber mit diesem Wort läßt sich niemand mehr schrecken. — „Ist es ohne weiteres zu billigen, daß die Söhne wohlhabender Eltern, die sich eine höhere Bildung haben erwerben können, nur ein Jahr beim Militär zu dienen brauchen, und ist es richtig, daß man für die höheren Schulen weit besser sorgt als für die Volksschulen?" Mit diesen Fragen legte Dr. German den Finger auf ebensoviele wunde Stellen im sozialen und wirtschaftlichen Leben, die der Heilung bedurften. Um sie in die Wege zu leiten, verlangte er:

1. Eine bessere Vertretung des Arbeiterstandes in den Parlamenten und eine Wahl nach Ständen, damit im öffentlichen Leben jeder Beruf und jedes Interesse zu seinem Recht komme und „Jedem das Seine" werde. (Dieselbe Forderung vertritt neuerdings Prof. Abderhalden, Mitglied der Preußischen Landesversammlung.)

2. Angemessene Schulbildung. „Die Gemeinde sorge zunächst für das standesmäßige Bedürfnis der Stände, die die Volksschule besuchen, aber ganz und ausreichend; gibt es dann noch Leute, die höheren Unterricht bedürfen, so mag die Gemeindekasse auch diesen helfend entgegenkommen, aber genau in dem Maße, wie sie auch die Volksschule unterstützt, oder doch nur für den Anfang in etwas höherem Maße."

3. Gerechtere Verteilung der Militärpflicht. (Auf diesen Vorschlag einzugehen hat heute keinen Zweck mehr.)

4. Gesunde Wohnung und ein menschenwürdiges Daheim. „In den dunkeln Hinterhäusern schmutziger Gassen und in den niedrigen Dachstuben kasernenartiger Häuser ist kein behagliches Dasein zu finden." Auf die Gefahr hin, daß viele an seinen „sozialistischen" Vorschlägen Anstoß nehmen möchten, fordert er die Beteiligung der Gemeinden und des Staates an der Beschaffung gesunder und behaglicher Arbeiterwohnungen im Sinne der heutigen Bodenreformer.

5. Eine geschützte Lebenslage und eine produktivere Lebensstellung. Dazu gehört die Gründung von Hilfskassen mit Beiträgen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zur Unterstützung der letzteren in Krankheits- und bei Unglücksfällen und im Alter, kurz das, was heute Zweck der Reichsversicherungsordnung ist, ferner die Gründung von Konsum-Vereinen, Kredit- und Rohstoff-Genossenschaften für den Arbeiter- und den Handwerkerstand.

Wie man sieht, hatte dieser Dr. German ein warmes Herz für die Notlage des vierten Standes und einen weiten Blick für die Mittel zur Abhilfe. Leider wurde seine Schrift wenig beachtet, und sie würde noch weniger beachtet worden sein, wenn man gewußt hätte, daß sich hinter dem angenommenen Namen Dr. German ein einfacher Volksschullehrer verbarg. Ihr Verfasser war nämlich der damalige Hauptlehrer der Wupperfelder Schule, Rektor Dörpfeld, der seitdem in der ganzen deutschen Lehrerschaft und weit darüber hinaus wegen seiner Schriften zur Schulverfassung, zur Staatsbürgerkunde, zur Ethik und Psychologie, zum Religionsunterricht usw. bekannt geworden ist und auf dessen Denkmal in den Barmer Anlagen mit vollem Recht steht: „Er hatte unser Volk lieb."

Daß Dörpfeld auch die kastenartige Absonderung der Stände und die Entfremdung der Gebildeten und der unteren Volksschichten von der Kirche sehr beklagte, und daß er in der von Herbart in ihrem wissenschaftlichen Aufbau vollendeten Ethik

den gemeinsamen Boden erblickte, auf dem man stehen und mit den Entfremdeten verhandeln müsse, sei im Vorbeigehen erwähnt[1]).

Wie Dörpfeld selbst über sein Schriftchen dachte, ersieht man am besten aus einem Briefe, den er 15 Jahre später an seinen Sohn, den Prof. Dörpfeld in Athen (jetzt in Jena) schrieb. Darin heißt es: „Jetzt nehmen Hofprediger Stöcker und die Kathedersozialisten sich der sozialen Frage an, — vom konservativen Standpunkt aus; und die Not der Zeit hat auch Bismarck gezwungen, an diesem Punkte Hand anzulegen. Ehedem, in den 50er Jahren, war es auf christlich-konservativer Seite nur der wackere Prof. Huber, der sich um die sozialen Nöte bekümmerte[2]). Er wurde aber von seinen Gesinnungsgenossen nicht beachtet. So gingen die Dinge ihren Gang, und die „große Fortschrittspartei" hatte zu Anfang der 60er Jahre die gesamte Handwerker- und Fabrikarbeitermasse in ihrem Gefolge, — bis Lassalle auftrat und besonders auch in der hiesigen Gegend Boden fand? Was taten die Liberalen? Sie gebärdeten sich wie wenn sie diesen Gegner verachteten und nicht zu fürchten brauchten: von innerer Teilnahme — sei es für die Nöte der Fabrikarbeiter, oder für die Gefahr der demagogischen Verführung — war vollends nichts zu spüren. Die Konservativen waren, wie gewöhnlich, rat- und tatlos und zum guten Teil ebenso kaltsinnig, wie die Liberalen. Da ließ mir mein Gewissen keine Ruhe. Inmitten meiner leiblichen Beschwerden schrieb ich das Schriftchen „Die soziale Frage" mit dem Zwecke, den beiden Parteien ihre bezüglichen Schulden vor die Augen zu halten und den vierten Stand vor der Umgarnung der Demagogie zu warnen. Ob mein Buch damals etwas genützt hat, weiß ich nicht; die wachsame Antipathie der Fortschrittler und die Apathie der Konservativen haben in die Wette dafür gesorgt, daß es in den öffentlichen Blättern totgeschwiegen wurde. Das eine aber darf ich feststellen: In hiesiger Gegend ist es weder ein Hof- noch ein Domprediger, weder ein Liberaler noch ein Konservativer gewesen, der den Kampf wider die Sozialdemokratie zuerst aufgenommen hat, sondern ein einfacher und dazu kranker Schulmann. Was damals meine Schrift den beiden Parteien ans Herz zu legen suchte, aber um des Anstößigen und Befremdlichen wegen nur unter angenommenem Namen zu sagen wagte — das ist nun Regierungslehre geworden, das läßt Bismarck von den Dächern predigen."

Wer das Dörpfeldsche Schriftchen genauer kennen lernen will, der findet es im 10. Bande der Gesammelten Schriften Dörpfelds, die bei Bertelsmann in Gütersloh erschienen sind. Noch erfreulicher wäre es, wenn auch die sozialdemokratische Arbeiterschaft anerkennen wollte, daß Dörpfeld aufrichtig und weitblickend bestrebt war, ihre soziale Lage zu heben.

Barmen — Rektor Vogelsang

Philosophie, Pädagogik und Weltberuf des Deutschen

Von Dr. Hans Schmidkunz in Berlin-Halensee

In unserer großen Notzeit wird so viel von nationaler Art gesprochen und insbesondere so sehr der deutsche Idealismus angerufen, daß sich einmal ein kritisches Verweilen vor diesen Rufen lohnt, die manchmal etwas gar sehr wie Gebote ausgestoßen werden. Als unsere Führer werden dabei hauptsächlich Kant und einige seiner nächsten Nachfolger genannt, hauptsächlich Fichte, weniger Schelling und Hegel und natürlich noch weniger Schopenhauer. Als jüngster Ausläufer dieser idealistischen Philosophie läßt sich jener Neukantianismus betrachten, der seinen Sitz hauptsächlich in der Universitätsstadt Marburg hat. Von dort aus liegt nun ein in doppeltem Sinn großes Werk vor, das all den Freunden jenes idealistischen Geistes unmittelbar und kritischen Betrachtern mittelbar willkommen sein muß, weil es in wahrhaft großzügiger Weise den deutschen Idealismus möglichst bis in seine Wurzeln hinein zurück und bis in seine

---

[1]) Vergl. W. Rein, Grundriß der Ethik. 5. Aufl. Osterwieck-Harz, Zickfeldt.

[2]) Dr. Munding, V. A. Hubers ausgewählte Schriften. Berlin, Verlag der Akt.-Ges. Pionier.

möglichsten Höhen hinauf verfolgt. Es ist dies das Buch von Paul Natorp: „Deutscher Weltberuf. Geschichtsphilosophische Richtlinien" (Jena 1918, E. Diederichs). Zwei Bände („Bücher") liegen vor: „Die Weltalter des Geistes", und „Die Seele des Deutschen".

Man kann diese Leistung Natorp's mit bestem Gewissen als großzügig oder großartig bezeichnen, kann aber trotzdem ungefähr das Gegenteil von dem, was hauptsächlich in ihr steht, für richtig halten. Die folgenden Zeilen vermögen freilich nur sehr schwach anzudeuten, in welcher Richtung ein Gegenstück dazu gedacht werden könnte. Verdienstlich würde ein solches um so eher sein, als gerade das Werk von Natorp so recht zum Bewußtsein bringt, was alles noch für deutsche Philosophie und für deutsche Selbsterkenntnis zu tun übrig bleibt. Allerdings würde kaum einem Autor jener einheitliche Schwung gelingen, der das genannte Buch durchzieht und durchglüht; vielleicht schon deshalb nicht, weil die Dinge nun doch nicht so einheitlich sind, wie es bei Natorp erscheint.

Erstmal vermißt man bei den bisherigen Ausrufungen des deutschen Idealismus eine genügend bestimmte und festgehaltene Bedeutung. Darüber ist jener Autor freilich wenigstens einigermaßen hinaus. Für uns andere dürfte vor allem eine Auseinanderhaltung eines Idealismus im ethischen und eines im erkenntnistheoretischen Sinne nottun. Im ersteren Sinne, der jedenfalls dem Deutschen ohne weiteres zugeschrieben werden kann, handelt es sich um die Selbstlosigkeit im Erstreben der Realisierung von Idealen. Der letztere Sinn ist schon weniger bündig zu fassen; und man kann hier nahezu sicher sein, daß jedes kritische Wort die Antwort bekomme, man habe eben den Sinn des jeweils vorgeführten Idealismus ganz gründlich mißverstanden. Am ehesten, und auch bei Natorp, liegt für den erkenntnistheoretischen Idealismus das Entscheidende nicht in dem von außen Gegebenen, sondern in der aus unserem Inneren stammenden „Idee", und zwar diese nicht in der antiken und etwa mittelalterlichen Bedeutung gefaßt, die auch „species" genannt werden könnte, sondern in jener neuzeitlichen, die sich eher an eine „speculatio" anlehnt. Oder grob kurz: Bewußtseinsphilosophie.

Die Sachlage ist aber doch noch etwas weiter zu fassen. Sehen wir einmal ab davon, daß Natorp voraussichtlich jene Unterscheidung zwischen antiker und moderner „Idee" als eine von ihm bereits überwundene Mißverstehung Platon's bezeichnen wird, sowie davon, daß wieder andere Philosophen die Unterscheidung des Äußeren und des Inneren als einen Grundfehler oder wenigstens als etwas bezeichnen werden, das in der Untersuchung erst an einer sehr späten Stelle erscheinen dürfe: unter allen Umständen haben wir nun doch irgend einmal mit dem Gegensatze zwischen erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt zu tun.

Nun aber die Hauptsache, die trotz längst geschehener Unterscheidung noch immer nicht genug verwertet wird! Am Objekt haben wir seine „essentia" und seine „existentia". Daß gerade Kant mit seinem Gleichnis von den hundert nicht existierenden Talern jene Unterscheidung ganz eigens betont hat, sei hier nur als charakteristisch miterwähnt. Wir unterscheiden also die Beschaffenheit (im weitesten Sinn) und die Existenz eines Objektes, einerseits sein Sosein und andererseits sein Dasein. Darüber konnte man längst klar sein, bevor noch Meinong's Gegenstandstheorie darauf weiter baute.

Wir haben also erkenntnistheoretisch mit drei Faktoren zu tun: dem Subjekt, dem soseienden Objekt und dem daseienden Objekt. Je mehr nun eine Erkenntnistheorie Gewicht entweder auf den ersten dieser Faktoren oder auf den zweiten und dritten legt, stehen einander ein Idealismus und ein Realismus gegenüber. Allein dieser Realismus kann sich mehr an die Essenz, an das Sosein, und kann sich mehr an die Existenz, an das Dasein halten.

Wenn wir, in einem ethischen Seitenstück zu diesen erkenntnistheoretischen Unterscheidungen, dem sogenannten Eudämonismus, der da das Wohl (auch im höchsten Sinne des Wortes) des oder der Subjekte als Strebungsgrund ansetzt, ein „Inhaltsstreben" gegenüberstellen, wie es anderswo bereits geschehen ist, so treffen wir von den zwei Seiten des Objektes ausgesprochen die essentiale oder die des Soseins. Ein solches

Streben braucht so wenig nach der Existenz des Erstrebten zu fragen wie das ästhetische in seinem bekannten „reinen" Sinn. Wir haben dann im Ethischen wie im Ästhetischen und in jeglicher Praxis, die da angereiht werden könnte, eine Ergänzung der Gegenstandstheorie: eine Gegenstandspraxis.

Und nun können wir versuchen, aus all dem den Anteil des Deutschen an diesen erkenntnistheoretischen und sodann praktischen Interessen herauszufinden. Der Deutsche ist Realist durch sein geradezu einzigartiges Interesse an der Essenz, an dem Sosein, populärer gesprochen an der Qualität, Eigenart der Objekte. Er ist gegenstandstreu. Und darin läßt sich auch, in anderer Weise als bei Natorp, der deutsche Weltberuf erblicken. Sodann aber ist der Deutsche Idealist, indem er sich in einer bis zur tragischen Komik gehenden Weise allzuwenig um die Existenz der Objekte kümmert; sagen wir: er ist nicht „existenztreu", oder mit einem sehr bekannten Ausdruck: kein „Realpolitiker". Nun scheint noch an seinem Idealismus die Hauptsache zu fehlen: all das, was das Innere des Menschen zum Erkennen und zum Handeln beiträgt. Was aber dabei hauptsächlich hervortritt, ist mehr ethisch als erkenntnistheoretisch; und wo der Deutsche das Subjekt herausstellt, dort tut er es auch gleich in einem so allgemeinen und abermals objektiven Sinne, daß dann Vorwürfe von Mißverständnissen über Idealismus und Realismus bereits wieder naheliegen. Daß er schließlich wohl unter allen Menschengruppen den größten Individualismus im Sinne der Besonderung vertritt, das mag je nach Auffassung in einen Idealismus oder in einen Realismus hineingerechnet werden.

Aber in noch einem Sinn ist der Deutsche ein Idealist; was allerdings nur jenen Mangel an Existenztreue in einer besonderen Weise zur Geltung bringt. Das sind die großen Phantasiekonstruktionen des Deutschen, zumal seine künstlerischen Leistungen, und unter diesen wieder ganz besonders seine philosophischen in dem Sinne, in welchem Philosophie eben mehr Kunst als Wissenschaft, mehr Märchen als Wirklichkeit ist, also in den sogenannten „Romanen der Denker". Nach einem ersten Höhepunkt dieser Romandichtung, nach Kant, hat sie in Natorp's Werk geradezu einen zweiten Höhepunkt erreicht. Und dies unbeschadet einer durch ungemein breite Kenntnisse gestützten Wissenschaftlichkeit, die für diese Dichtung mitbenützt wird und ihr zugleich den Wert einer Geschichtsphilosophie gibt, wenn diese auch mehr noch Geschichtskonstruktion als Geschichtsbesinnung ist. — Daß in solchen den Deutschen längst schon charakterisierenden Konstruktionen eine geradezu rührende Selbstlosigkeit liegt, sei auch nicht vergessen.

Natürlich grenzt sich Deutschtum vom fremden Volkstum nicht mit all diesen Unterscheidungen so streng ab, wie deren unvermeidlich abstrakte Fassung es scheinen lassen mag. Natürlich entfaltet der Deutsche auch mancherlei Subjektivismus, selbst bis zur Kraft und Macht der Majorität. Natürlich gibt es, kurz gesagt: Träumer auch anderswo; speziell Utopien sind gerade auf englischem und romanischem Boden nicht eben spärlich entstanden. Aber es scheint, daß beim Deutschen eine noch ganz eigene Schwierigkeit der Berichtigung dazu kommt, sofern wenigstens seine Phantasien nicht bloße ästhetische Schöpfungen sind, sondern Ansprüche an reale Geltung machen.

Nun definierte einmal ein Techniker das „Reale" als das, was, wenn wir uns verrechnet haben, zu uns sagt: „Schafskopf!" Es scheint fast, als täte diese Definition gerade für den Deutschen not, der sich leider gar zu geduldig, und zwar von Personen wie von Sachen, einen Schafskopf nennen läßt. In einer freilich weit ernsteren Weise zeigt auch Natorp den deutschen Mangel an Realpolitik auf. Er schiebt ihn namentlich auf das deutsche Interesse an der Menschheit überhaupt, um deren willen Deutschland leben müsse; „aus dieser Quelle unmittelbar zu schöpfen ist unsere geheime Sehnsucht . . . . Darum sind wir die schlechtesten Realpolitiker in allem, nach innen und außen. Der Brite dagegen ist es nur zu sehr, mit Willen, weil es Erfolg bringt, erfolgreich, weil mit festem Willen. Sein Wille ist fest, weil nicht belastet durch Hinausstreben über das Erreichbare; während unsere an sich vielleicht größere Kraft allzuoft verpufft im Streben nach dem Unerreichbaren; die Kehrseite unserer Tugend, der Unendlichkeit des Strebens." (II, 31.)

Soweit wird ja wohl jeder seine Freude an Natorp's Treffsicherheit haben. Der Gegensatz beginnt erst dort, wo Natorp ganz im „Innern seinen Standort nimmt",

wo also geradezu ein intellektueller oder erkenntnistheoretischer Subjektivismus (um nicht mit Mißdeutung zu sagen: Egoismus) erscheint. Daß dabei von diesem „Innern" rasch auf die „Gottheit" gesprungen wird, ist eben Sache eines auch religionsphilosophischen Idealismus bei Natorp. (II, 51.)

Daß aber nicht etwa erst bei der Wissenschaft ein solcher Idealismus des „Inneren" beginnt, was ja weit eher auf etwas Richtiges hinauskommt, sondern daß auch schon für den „schlichten Bildungsprozeß der Sinneswahrnehmungen" „die Gegenstände nach unseren Begriffen, nach der Funktionsweise unseres Begreifens sich richten müssen, nicht umgekehrt", wird ausdrücklich genug erklärt. (II, 113.)

Natorp's Konstruktionskraft bewährt sich manchmal in geradezu überraschender Weise. So wenn er die Künste in drei Schichten anreiht, unter denen die dem Erdgrund nächste die der bildenden Kunst, die himmlischeste die Tonkunst, die mittlere die Dichtkunst ist. (II, 188f.) Anderswo freilich wird die Konstruktion schon bedenklicher; so z. B. wenn der Staat als der Leib für die Menschengemeinschaft auftritt. (II, 176ff.) Man kann schließlich auch Bedenken über Verschwommenheit und Verstiegenheit eines deutschen Idealismus um so weniger unterdrücken, als man diesen leider längst von einer solchen Seite her kennt. Man sehe daraufhin den Versuch Natorp's an, Goethe als Zeugen für seinen Idealismus zu deuten. (II, 155f.)

Aber was muß uns gerade mit Goethe zustoßen! Hat dieser doch sich selbst immer wieder als den Objektiven, speziell im Sinne des Anschaulichen oder gleich geradezu des Realistischen, gefühlt und so (beispielweise von Schiller) deuten lassen. Noch mehr! Bekannt ist doch wohl jenes köstliche Stückchen aus seinen „Biographischen Einzelheiten", in welchem er die „bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort" bekennt: durch das Wort gegenständlich. Ausgesprochen hatte dieses Wort der Anthropologe Heinroth. Gerade derselbe aber ist der Bevorworter der „Wissenschaftslehre" von Bernhard Bolzano, dem großen Vorläufer der heutigen Gegenstandstheorie, dem noch lange nicht ausgeschöpften Philosophen (und Mathematiker) und Pädagogen!

Natorp ist so ausgesprochen rationalistisch (siehe z. B. II, 115, trotz einer widerspruchsvollen Anerkennung des Irrationalen z. B. II, 117), wie nur jemals ein von Goethe bekämpfter Franzose es gegenüber diesem Überwinder eines einseitigen mathematischen und quantitativen Denkens war, und wie es auch Natorp einigermaßen am französischen Geist bemerkt. (II, 18f.) Gegenüber dem ihm nächstliegenden Mathematischen und mathematisch Naturwissenschaftlichen tritt bei ihm der Sinn für das Historische vielleicht erst in dieser seiner neuesten Leistung verdienstvoll hervor — sogar mit der Übertreibung, daß es anders als auf Geschichtsgrund überhaupt keine Philosophie gebe. (I, VII.) Wie wenig freilich sein bisheriger Zug nach dem „Gesetz" durch die Beschäftigung mit dem historischen Werden gehemmt ist, in das ja „historische Gesetze" nur fälschlich hineingelegt werden, zeigen zahlreiche Stellen, an denen Natorp mit dem Gesetzesbegriff etwas erreichen will, das mit diesem nun doch nicht erreicht werden kann. In diesem Sinne mag es dem Leser nicht schwer werden, etwa Behauptungen wie die: „Das Gesetz allein schafft überhaupt etwas von Erkenntnis" (I, 4) oder sonstige Ausführungen seines Festhaltens an dem Vorrang des Allgemeinen (und Gesetzlichen, z. B. II, 115 und 137) mit seinen Bedenken zu begleiten.

Aber siehe da: Nun tauchen auch „individuelle Gesetze" auf, allerdings in einer gerade bei Natorp zu abgerissenen Weise. (Er spricht bei selbständigen Wesen von solchen Gesetzen gegenüber abstrakt allgemeinen, welche „nur Geltung in äußerer, selbst nur abstrakter Ansicht der Dinge" haben: II, 118). Was andere bisher zum Thema auch nur der „individuellen Kausalität" beigetragen haben (insbesondere S. Hessen 1909), genügt allerdings nicht zur Überwindung der noch immer andauernden Vorherrschaft des Allgemeinen in unserem theoretischen Denken. Noch fehlt weithin das Singuläre als Gegenstand der Logik; immer wieder kommt auch Natorp, und er ganz besonders, auf die „durch den Gedanken sich methodisch vollziehende Vereinheitlichung unter dem Gesetz, damit zugleich Einführung der Einheitsform in die Fülle des Lebens", zurück. (II, 137).

So läßt denn unser Autor stets wieder die Fülle und Eigenordnung der objektiven Welt selbst, des mit allem Recht sogenannten Kosmos, unserm Blick ent-

gehen (bes. II, 124). Über die Klage, daß die Außenwelt nach Kant und nach Kantianern ein Chaos oder wenigstens sehr ärmlich sein müßte, scheint eben noch nicht hinausgekommen zu sein. Nur Philosophen wie besonders O. Willmann betonen den Gegensatz dazu. In einer nachher angeführten Abhandlung weist der Genannte darauf hin, daß „in den Dingen selbst die Teilstriche zu ihrer Benennung und Einteilung vorgezeichnet sind", und daß „sie eine ratio in sich selber haben, die unsere rationale Betrachtung und rationelle Behandlung nicht hineinlegt, sondern nur ans Licht zieht" usw. — Daß für Natorp das Aufnehmen von Kunst als einer Sonderaufgabe allein schon „Krankheit" sei (II, 138), scheint doch nicht bloß Kritik einer verengerten Kunstauffassung, sondern letzte Folge einer gesamten philosophischen Stellungnahme zu sein.

Verführerisch erscheint sodann, und zwar in einer Verwechselung von Werkzeug und Stoff, von Gang und Boden, die Methode als ein Eckstein in dieser Gesamtphilosophie. Natorp spricht sich mehrmals in einer jedenfalls fruchtbaren Weise über sie aus (zumal II, 12ff.), und zwar als über eine Befreierin des Denkens usw. Nur daß ihr Wesen auch wieder gegenüber dieser Philosophie in der Hingabe ans Gegenständliche gesehen werden kann, speziell in der Anpassung des Werkzeugs an den Stoff! — wobei diese zwei wohl die natürlichsten Lehrmeister sind, wenn wir einen Gedanken des Künstlers R. Riemerschmid uns derart zu eigen machen dürfen.

Den Gegensatz der richtig scheinenden gegen die unrichtig scheinende Philosophie faßt Natorp als den eines Idealismus gegenüber einem Positivismus. (II, 47f.) Wer sich seinerzeit für die umfangreiche und jedenfalls gehaltvolle Leistung des Philosophen E. Laas „Idealismus und Positivismus" (1879—1884) erwärmt hat, mit Freude über diese Versuche, Unwissenschaftliches zu überwinden, Wissenschaftliches zu fördern, doch zugleich wohl mit dem Bedenken, daß jene Alternative allzuwenig erschöpfend sei, mag nun auch dem neuen Gegenstück dazu eine gleiche Freude und gleiche Bedenken entgegenbringen. Im einen wie im anderen Fall dürfte dem Unrecht getan sein, was aus jener Alternative herausfällt, also jedenfalls nicht mit Positivismus, eher schon mit demjenigen Idealismus zusammenfällt, den O. Willmann in seiner geschichtlichen Darstellung desselben nahezu gegensätzlich zu einem neukantischen Idealismus meint.

Noch aber lohnt es sich, uns von Natorp einige historische Blicke eröffnen zu lassen. Vor allem fällt es auf, mit welch sorgsamem Bemühen der Autor dem Mittelalter entgegenkommt (z. B. I, 99f., 109; II, 93f., und ebenso dem Katholizismus II, 107). Das dabei noch die urwüchsige, dunstlose Sachlichkeit des Mittelalters herausgestellt werden könnte, sei vorerst nur nebenbei bemerkt. Aber jedenfalls verkennt Natorp trotz alledem das Mittelalter. So soll den damaligen Köpfen die Natur ein Chaos bedeutet haben (I, 68); und er spricht von der „furchtbaren Tragödie des deutschen Früh-Mittelalters", die sich „in grausamer Folgerichtigkeit" aus dem Keim einer angeblichen kirchlichen Weltverneinung, Weltverdammung entwickelt habe. (II, 64ff.) Merkwürdig aber, daß gerade damals unser Deutschland auch außenpolitisch so stark gewesen ist! Das Christentum habe „als geistige Potenz eigentlich dem Inhalt nach wesen- und wurzelhaft Neues" nicht gebracht (I, 78); was also wieder auf die vielberufenen Erklärungen der Hauptbestandteile des Christentums aus der Antike heraus mit einem Verfehlen ihres eigentlichen Sinnes zurückkommt. Die Gotik will Natorp ganz wohl würdigen, einschließlich ihrer Analogie mit der Scholastik, doch anscheinend ohne ein Erfassen der hauptsächlichen Übereinstimmung, wie sie in der analytischen Herausarbeitung von Kraft und Last, von auch logisch Tragendem und Getragenem, besteht. Und mit einem Hinweis auf „die grundkatholische und das heißt nichtdeutsche Forderung des Abschlusses" dürfte das Verständnis nicht nur der Gotik versperrt sein. (II, 70.)

Das vielgenannte Buch „Geschichte und System der mittelalterlichen Weltanschauung" von H. v. Eicken, 1887, scheint noch immer das richtige Verständnis des Mittelalters zu erschweren, obwohl G. v. Hertling seine Unzuverlässigkeit bereits seit langem aufgedeckt hat („Historisches Jahrbuch" 1889, wieder abgedruckt in seinen „Historischen Beiträgen zur Philosophie" 1914). Auch Natorp scheint sich bei einer abermaligen Anklage gegen Unfreiheit und Unwahrheit damaliger Weltverneinung von jenem Buche leiten zu lassen. (II, 92.)

Allein es ist immer wieder interessant, mit unserem Autor zusammen große Erscheinungen der Vergangenheit in dem Lichte seiner idealistischen Philosophie zu betrachten. So z. B. Meister Eckehart (II, 75—82). Doch schon aus Natorp's eigensten Darlegungen gewinnen wir von jenem Mystiker eher den Eindruck eines realistischen als eines idealistischen Philosophen. Zutreffender scheint Natorp seine Deutungsweise auf Luther anzuwenden. Sodann erscheint in seinem Licht Leibniz beinahe schon als ein Kantianer. Demgegenüber aber wird sich dieser Philosoph, der freilich fast für alle seine Nachfolger Keime bereithält, als einer der Erstlingsmeister für eine Gegenstandstheorie würdigen lassen, zumal seitdem die Ontologie seines Nachfolgers Wolff durch H. Pichler (1910) in diesem Sinn dargestellt worden ist.

Nun kommen wir in eine der Hauptzeiten des sogenannten Rationalismus hinein. Seine Überwindungen könnten wohl für jeden Historiker der damaligen Geistesentwicklungen eine Hauptsache sein. Goethe voran — so, wie wir es bereits angedeutet haben, und wie ihn besonders der Bearbeiter seiner Geologie, Max Semper, den damaligen Franzosen wie z. B. Cuvier gegenüberstellt (in seinem auch sonst aufschlußreichen Aufsatz „Das nationale Element in der Wissenschaft", in der „Europäischen Staats- und Wirtschaftszeitung" II, 49 vom 8. Dezember 1917). Nur war Goethe weder Metaphysiker noch Musiker und insofern als Deutscher nicht vollgültig.

Je länger man nun bei solchen geistesgeschichtlichen Studien den deutschen Nationalcharakter betrachtet, desto klarer dürfte einem werden, wie tief zu ihm das direkte Interesse gehört, die Liebe und Tätigkeit zu einer Sache unmittelbar um ihrer selbst willen, statt durch die Vermittelung anderer Motive hindurch, also im Gegensatz zum indirekten Interesse. Richard Wagner's Rühmung dieser deutschen Sachlichkeit ist ja allbekannt; und Herbart's Aufbau seiner Pädagogik auf dem direkten Interesse ist wenigstens den Pädagogen nicht nur bekannt, sondern auch einigermaßen praktisch ins Innere gegangen. Sprechen wir kurz also von deutscher Gegenstandstreue, und zwar als einem Sonderfall der deutschen Treue überhaupt! Wie die bildende Kunst Deutschlands, namentlich um die Wende des Mittelalters zur Neuzeit, speziell italienischer Art gegenüber, eine solche Gegenstandstreue wahrte, wird zu zeigen dem Kunsthistoriker wohl nicht schwer werden.

Deutsch ist sodann das Suchen des Wesentlichen, seine scharfe, mehr ausdruckskräftige als formal schöne Akzentuierung, jedoch verbunden mit einer solchen Behandlung des Unwesentlichen, die dessen unausschöpfliche Fülle wenigstens zu deuten sucht. In allen dem Referenten bekannten Erläuterungen der Kunst Rembrandt's als einer für deutsche Art kennzeichnenden scheint gerade dieser Sinn seines Arbeitens mit Hell und Dunkel nicht bestimmt genug hervorgehoben zu sein.

Deutsch ist weiterhin das Drängen nach dem Letzten. Alles Philosophieren, von der Untersuchung der Definition angefangen bis hinauf zu den höchsten Rätseln, stößt schließlich auf diejenigen letzten Stellen, die sich einer weiteren wissenschaftlichen Behandlung entziehen; und zahlreiche Schwierigkeiten scheinen gar nicht anders behandelbar zu sein als durch eine Anerkennung dieser Schranken, an die wir überall bei weiterem Ausschreiten stoßen. Der deutsche Philosoph, auch in dieser Richtung genährt von griechischem Philosophiegeist, leidet geradezu unter all dem, was nur erst von einem nächsten Stück zum anderen Stück führt; und dies so sehr, daß sich daraus allein schon sein gewaltiger Drang nach metaphysischen Konstruktionen erklärt. (Lehre vom philosophisch Letzten: etwa als „Teletologie" zu bezeichnen.)

Anders beim englischen Philosophen. Dieser vermag dem deutschen trotz vieler Bemühungen, dessen große „Idealisten" (einschließlich Lotze) sich verständlich zu machen, darin allerdings nicht zu folgen. Betrachten wir aber seine Philosophie nach allen übrigen Seiten, so dürfte ihr in den landläufigen Kritiken englischer Eigenart ein Unrecht getan sein, das die längst begonnene Verwertung ihrer Vorzüge für unseren eigenen Bedarf hemmt. Eine solche Verkennung scheint auch zu walten in der Abhandlung von Ph. Aronstein: „Das Englische als Gegenstand ‚nationaler Auslandsbildung'" (in der „Monatsschrift für höhere Schulen" XVII, 5—6, Mai—Juni 1918, S. 208—221).

Wer sich so mehr ans Nächste hält, hat leichter die praktische Macht in der Hand; wer so wie der Deutsche mehr zum Letzten strebt, hat sie weniger. Damit läßt sich leicht

vereinbaren, daß die Pädagogik Englands vorwiegend eine Ausbildung zur Macht, zum Machtbewußtsein und Machtgefühl sein dürfte. Natorp schließt sein großes Zeitenbild mit einer Kennzeichnung des „Ungeheuers Macht", nachdem er schon früher die englische Eigenart in einer analogen, aber auch ehrenden Weise als die des Erfolgstrebens gekennzeichnet hatte. (II, 26 f. und 190 ff.) Was er selbst nur nach der einen Seite hin andeutet, können wir jetzt vollständiger hinstellen: den Gegensatz des Deutschen zu jener Art des Engländers und den dazugehörigen pädagogischen Gegensatz. Der Engländer wird zur Macht, der Deutsche zur Sache erzogen; und diese sachliche Erziehung ist noch spezieller eine fachliche, mit der schönen Wirkung unseres allzuwenig geschätzten nationalen Besitztums an spezialdidaktischer Literatur. Bleiben wir bei diesem Interesse an Fachbildung, und überlassen wir dem Engländer seine Vorliebe für Allgemeinbildung — ein Gegensatz, der sich auch in der Schulung der Beamtenschaft hier und dort ausspricht —, so werden wir wohl bedenklicher als bisher gegen die Beliebtheit werden, deren sich bei uns die sogenannte Allgemeinbildung auch jenseits ihres notwendigen Bereiches erfreut.

Der Gegensatz deutscher gegen französische Art kann im Licht unserer bisherigen Ausführungen gleichfalls verständlicher werden. Man lese daraufhin einmal das vielbeliebte, auch deutsch mehrfach übersetzte Buch des Franzosen J. Payot „Erziehung des Willens", und zwar mit dem Gedanken, wie es wohl ein Deutscher schreiben könnte! Da würden wir wahrscheinlich wiederum dem Rationalistischen des Franzosen, das diesmal auf ethischem Gebiet, auch bei allem Drängen nach dem Willensfaktor, zur Geltung kommt, das Irrationale, vielleicht sogar Inspiratorische gegenüberstellen, und abermals dem indirekten Interesse das direkte; wir würden darauf hinweisen, wie die Begeisterung für den Lehrinhalt, wenn sie durch eine kluge und warme Lehrertätigkeit in der Jugend erweckt wird, doch mindestens weit kräftiger ist als alle Hinweise auf üble Folgen von Vernachlässigung der Pflicht, der Willensübung usw.

Um nun wieder speziell auf den deutschen Idealismus zurückzukommen, so scheint in Deutschland ein philosophischer und pädagogischer Realismus fast schon verrufen oder wenigstens mit Übertreibungen, an denen er unschuldig ist, mit Utilitarismus usw., verwechselt zu werden. So die Anklagen gegen die „Schwärmer für Realismus, Reform und Modernität um jeden Preis, die Fanatiker der Nützlichkeit . . .", die „der Bewegung einen spezifisch banausischen Einschlag" geben. Einer solchen Kritik schulreformerischer Bestrebungen stellte A. Höfler die Frage gegenüber: „Wie aber, wenn ein Realist einmal kein Banause ist?" und entfaltete von da aus „die Ideale des Realismus" in einer Weise, ohne deren Beachtung doch nicht immer wieder deutscher Idealismus als eine Selbstverständlichkeit hingestellt werden sollte. („Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht", XXXIII. 1, Januar 1917, S. 1—12.)

Damit aber verbindet der genannte Pädagogiker eine Wirklichkeitspädagogik, einen „Wirklichkeitsunterricht". Ein solcher will vor allem unmittelbar an die Beschaffenheit vorliegender Gegenstände heranführen, will in erster Linie die Wirklichkeit der Essenz treffen und von hier zur Wirklichkeit der Existenz gehen. Eine gute astronomische Didaktik leitet vorerst zu den Erscheinungen und nachher erst zum astronomischen „Sein". Das ist nicht neu; aber Höfler's „Didaktik der Himmelskunde und der astronomischen Geographie" (1913, § 3, S. 13—21) bringt es zur besonderen Klarheit.

Hier läßt sich auch des Beitrages von O. Willmann zum Roloffschen „Lexikon der Pädagogik" gedenken, der als „Wirklichkeitsunterricht" bezeichnet ist. Diesem Autor kommt es dabei allerdings mehr auf das Verhältnis der Wirklichkeit zur Möglichkeit (übrigens mit Berufung auf Eckehart) und auf den idealen Gehalt der Wirklichkeit, also antiempiristisch, an. Davon haben wir bereits im vorigen eine Probe gegeben, als wir, kurz gesagt, den Kosmos vor dem Scheine des Chaos zu retten suchten.

Den Einzug der Gegenstandstheorie und der Gegenstandspraxis in die Pädagogik hat Referent bereits an einigen Stellen zu kennzeichnen gesucht (zuletzt in der „Vierteljahrssch. f. philos. Päd." II. 1, S. 78). Aber auch von anderer Seite wird nach dieser Richtung ausgeschritten. So spricht z. B. W. Moog von der „Aufgabe einer päd-

agogischen Gegenstandslehre", von „Pädagogischer Gegenständlichkeit" (ebenda I. 3 S. 213 u. 215), und läßt eine nähere Ausführung dieses Anlaufes erwarten. —

Wie weit hat uns nicht schon unser Hinweis auf deutsche Gegenstandstreue, ja selbst auf deutsche Treue überhaupt, von demjenigen Individualismus abgeführt, der manchmal als kennzeichnend für britische Eigenart hervorgehoben wird! Der treffliche Jugendkenner E. Schopen (in seiner „Familienpädagogik" 1918, S. 19 und 23) stellt diesen Gegensatz so dar, daß jener Individualismus die Lüge durch ein oppositionelles Element überwindet, durch den Mut der Selbstbehauptung, und daß im Gegensatze dazu der Autoritätsgedanke sie durch ein gesteigertes Autoritätsempfinden überwinde: durch den Mut der Sühne. Die Furcht vor der Sühne weiche da dem Bedürfnis nach ihr. „Es ist die restlose Unterordnung unter das Objektive, während wir im ersteren Falle die Durchsetzung des Subjektiven vor uns hatten." Und der deutsche Knabe hat ein natürliches, „auch in seiner Rasse begründetes Anschmiegungsbedürfnis, von dem auch sein Ethos stark beherrscht ist".

* * *

So haben wir denn gerade an der Hand Natorp's Wege gefunden, die uns Deutsches in einem erst alten und dann freilich etwas neuen Licht erkennen lassen. Das Objektive und Reale tritt an die Stelle des Subjektiven und — im Sinne der gewöhnlichen philosophischen Deutung — des Idealen.

Um so dankbarer müssen wir dem Schöpfer des idealistischen Welt- und Zeitbildes von deutscher Art sein. Immer wieder können wir hier Einsichten schätzen, die uns positiv oder negativ weiterführen. So wenn Natorp den Willen vor dem Mißverständnis rettet, als bedeute er eine Entthronung des Intellekts (I, 19). So wenn er den bündigen Satz hinstellt: „Der Fortschreitende erkennt an, der Stehenbleibende niemals." (I, 25.) So wenn er den neuindischen Philosophen R. Tagore im Sinn einer Vereinbarung von Allheit und Individualität vorführt. (I, 43—47.) So wenn er die Antike als die Grundlage unserer abendländischen Kultur und schließlich der des ganzen Erdkreises anerkennt (II, 39 f.), und wenn er den sachlichen Ernst des deutschen Humanismus gegenüber dem italienischen betont. (II, 88.) Deswegen müssen wir allerdings noch nicht mit seinem Absehen von ewiger Wahrheit auch in konkret ethischer Satzung (I, 69), noch auch mit seiner Beschränkung dessen, „was die neue Zeit in Religion und Philosophie überhaupt Neues von selbständigem Gehalt erzeugt hat", fast einzig auf deutschem Boden, eher schon mit seiner Schärfe gegen heutigen „Religionsersatz" mitgehen (II, 5 und 96).

Was in all dem die Erziehung bedeutet, weiß und sagt Natorp ein und das andere Mal mit Bestimmtheit, auch wenn seine Gesamtdarstellung nicht näher darauf eingeht. Die „Idee" müßte in die Seelen aller hineinwirken. „Das ist die ungeheure, bisher von den wenigsten geahnte Aufgabe, die sich hinter dem schlichten, fast verachteten Wort ‚Erziehung' birgt." (I, 118.) Dies aber im Anschluß an eine Verwahrung dagegen, daß das unbändige Schaffen der Menschheit in häufiges Zerstören umschlägt! „Sondern es liegt im Gesetze der Weltschöpfung des Menschen die volle Möglichkeit des Ausgleichs, zwar nicht eines für einmal und immer Vollbrachten, wohl aber einer fortschreitenden Näherung zu ihm."

Die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Preußen

Unser Mitarbeiter, Herr Geh. Studienrat Dr. Rausch-Königsberg, hat sich zu dieser Prüfungsordnung im Anschluß an die Schrift von Prof. Dr. Cauer (Münster 1918) eingehend geäußert. Wir entnehmen dieser Besprechung folgende Stellen:

„Der Verfasser (Prof. Cauer) stellt nicht weniger als alles in Frage, aber auf diesem Gebiete sind auch die Tatsachen der Erfahrung, selbst Zahlen nicht immer eindeutig und lassen verschiedene Auffassung zu, das disputare in utramque partem. Von dieser Möglichkeit macht Cauer ausgiebigen Gebrauch. Er hat einmal ernsten

Tadel dafür, daß die wissenschaftliche Ausbildung nicht zu ihrem Rechte kommt, an anderer Stelle wieder gibt er der „gesunden Vielseitigkeit" den Vorzug. Er bedauert es, daß die Doppelordnung manche Erschwerung gebracht hat und verlangt Erleichterung. Wo aber der Gesetzgeber Erleichterungen für gut befunden hat, wird ihm ein Verweis erteilt. Nun wollen wir damit nicht sagen, daß Cauer sich jedesmal gegen die Auffassung erklärt habe, welche von der Doppelordnung vertreten wird. Das hieße ja ihm persönliche Absichten und eine persönliche Animosität zutrauen, gegen den, den er für die Neuordnung verantwortlich macht, Karl Reinhardt. Sollte dennoch jemand auf diesen Gedanken kommen, so hat es sich freilich Cauer selbst zuzuschreiben. Denn er wird bei seinen Angriffen recht persönlich. Er läßt es den „hochgestellten Beamten" fühlen, daß dieser niemals Examinator gewesen ist, wie der Verfasser; daß er erst recht nicht Vorsitzender gewesen ist, wie der Verfasser; daß er auch nicht Universitätsprofessor war, wie der Verfasser; daß er überhaupt kein anderes Staatsexamen mitgemacht habe „als vor Jahrzehnten sein eigenes". Kein Wunder, daß ein solcher Mann dann Kuren macht, wie Doktor Eisenbart, und seine neue Ordnung dadurch zustande bringt, daß er einfach „Mißbrauch legitimiert" und „den Abusus gesetzlich anerkennt". Doch ich will darin keine persönlichen Angriffe sehen, sondern zugeben, daß es der Eifer für die Sache ist, der den Verfasser treibt. Ja, ich bin sogar der Meinung, daß aus ihm eine große Partei, ein ganzes Zeitalter spricht.

Dem höheren Schulwesen ist nämlich schon seit langer Zeit eine Frage gestellt, deren Beantwortung von entscheidender Bedeutung ist. Es ist diese Frage: Ist für den Schulmann die wissenschaftliche Fachbildung die Hauptsache, oder ist die Pädagogik seine Führerin, die sich für den Erziehungszweck unter anderen Mitteln auch der Wissenschaft bedient? Als sich Deutschland nach dem Dreißigjährigen Kriege wieder erholte, hat man jene Frage im zweiten Sinne beantwortet, zuerst durch die pietistische Pädagogik und später noch entschiedener durch die philanthropistische. Über beide Richtungen aber hat der Neuhumanismus auf der ganzen Linie einen entscheidenden Sieg davongetragen, und er hat vermöge des Obrigkeitstaates seit mehr als hundert Jahren geherrscht. Der grammatische Neuhumanismus hat in der Schule die Philosophie niedergehalten, er hat in betreff des Griechischen das Selbstbestimmungsrecht der Eltern mißachtet, er hat durch tonangebende Universitätsphilologen die Bemühungen um Lehrerbildung und Pädagogik der Verachtung preisgegeben, mit einem Worte: er hat Zweck und Mittel verwechselt, er hat den Zweck dem Mittel aufgeopfert. Und welchen Zweck? Die Erziehung unserer Jugend!

Trotz seiner Machtmittel hat es der Neuhumanismus nicht verhindern können, daß vor mehreren Jahrzehnten ein neues Zeitalter anbrach, das von Th. Ziegler sehr passend als das Zeitalter der Schulreform bezeichnet worden ist. Langsam begann die Wiederbelebung der pädagogischen Bestrebungen, an denen die Herbartianer einen rühmlichen Anteil hatten. Seitdem gab es bei den Humanisten d. h. Altphilologen viel Verdruß, und in der vorliegenden Schrift bringt Cauer sogar eine recht elegische Stimmung zum Ausdruck; er beklagt sich in der Einleitung, daß die Entwicklung nun schon seit geraumer Zeit so ganz gegen seinen Willen verlaufe. In der Tat ist jene Schicksalsfrage dem höheren Schulwesen gerade jetzt wieder gestellt. Wer es gut meint mit dem deutschen Volke und mit seiner Jugend, wird nicht im Zweifel sein, wie er diese Frage beantwortet. Die neue Prüfungsordnung aber hat sich entschieden auf die Seite der Pädagogik gestellt, und dadurch hat sie, mag ihr eine kurze oder lange Lebensdauer beschieden sein, an ihrem Teile mitgearbeitet, der neuen Zeit den Weg zu bereiten."

Über gute Popularisierung

schreibt K. W. Goldschmidt im „Tag" Nr. 15, 1920: „Es ist gewiß des Schweißes der Edlen wert, die Ströme geistiger Befruchtung auch in die Massen hineinzuleiten und die bisher in starrer, sachlicher Verkapselung gebundenen geistigen Kräfte zu wirkendem Leben zu erlösen. Der Eigenwert der wissenschaftlichen Forschung und

Darlegung braucht damit nicht angetastet zu werden; die exklusive und die popularisierende Geistigkeit können sogar verträglich nebeneinander hergehen; denn sie wollen im Grunde etwas Verschiedenes, Andersartiges, aber Gleichwertiges, das sich zu ergänzen bestimmt ist. Das haben ausgezeichnet Werner Picht und mehr noch Werner Mahrholz in Schriften über „die Volkshochschule der Zukunft" und „Der Student und die Hochschule" (Verlag Quelle & Meyer, Leipzig, bezw. Furche-Verlag, Berlin) dargetan[1]). Sehr scharf ergibt sich da der Trennungschnitt zwischen Universität und Volkshochschule: jene will Wissenschaft, diese Bildung; jene gibt Erkenntnisse, diese Seelenwerte; jene ist intellektualistisch, wendet sich an den denkenden Menschen, diese ist universalistisch und wendet sich an den Gesamtmenschen — den wollenden, fühlenden, wertenden so gut wie den denkenden. Das Ideal universeller Kultur und Bildung hat uns ja Goethe vorgelebt. — Was hier vom Unterschiede zwischen Universität und Volkshochschule gesagt ist — das gilt von rein wissenschaftlicher und edel-popularisierender Betätigung überhaupt.

Und es gilt auch von ihren Trägern. Die gute Popularisierung, wie wir sie meinen, braucht Persönlichkeiten mit eigen erlebter und erkämpfter Weltanschauung, mit Schwung der Phantasie, Weite der Horizonte und der Gabe beflügelnder Mitteilung. Warme Herzen, reiche Seelen, tiefe Geister. Menschen, die zum Menschen sprechen, Vollnaturen statt hochentwickelter Spezialisten — aber, wohlgemerkt, zugleich mit allem Rüstzeug solider Sachlichkeit und wissenschaftlicher Gediegenheit. Naturwissenschaft und Philosophie waren ja bisher schon die beliebtesten Tummelplätze solcher Popularisierung. Und dies mit Recht: denn es ist nicht nur ein Bedürfnis des Fachmanns, sondern des Menschen schlechthin, über die Natur, deren Kind, Herr und Sklave zugleich er selbst ist, Bescheid zu wissen und sich über die Zusammenhänge der Dinge Gedanken zu machen. Das Wort des antiken Denkers, das Staunen sei der Anfang der Philosophie, behält seine tiefe Wahrheit. Im selben Augenblick, in dem man Welt und Leben nicht mehr als selbstverständliches Faktum, sondern als Problem und Fragwürdigkeit nimmt, ist man schon Philosoph. Nun bleibt aber solche Popularisierung harmlos und indiskutabel, solange sie sich darauf beschränkt, Material zu gruppieren, Tatsachen zu referieren. Wo die Deutung beginnt, da beginnt die Gefahr: denn hier öffnen sich dem unphilosophischen Dilettantismus Tür und Tor. Man braucht nur an den größten populärphilosophischen Erfolg der näheren Vergangenheit, an Haeckels „Welträtsel", zu denken: Da war die große Rätselhaftigkeit und Widersprüchlichkeit des Daseins zu naiver, vordergründlicher Begreifbarkeit verflacht und vereinfacht, und der Laie wurde nicht einmal an den Saum der Probleme herangeführt. Zum echten populärwissenschaftlichen Schriftsteller gehört aber — neben dem gründlichen Fach- und Einzelwissen, das sich sozusagen wie alles Moralische von selbst versteht — der Schwung und Glanz dichterischer Phantasie, der dem an sich indifferenten Tatsachenstoff erst den Odem beseelten Lebens einhaucht, und jenes große Wissen des Nichtwissens, das nach Sokrates erst den Philosophen macht. Wo die Erfahrung aufhört, da beginnen ja erst die Fragen: wer sich nicht erkennend zu dieser Wahrheit bekennt, wird auch nicht zum denkerischen Führer des Volkes berufen sein."

Zwei ungedruckte Herbartbriefe

Die Deutsche Lehrerbücherei in Berlin (C. Kurze Str. 5), die dank der unermüdlichen Tätigkeit ihres verdienstvollen Leiters, des Herrn A. Rebhuhn, neben zahlreichen seltenen pädagogischen Drucken auch eine wertvolle Sammlung von Handschriften, Bildern, Münzen usw. enthält, hat kürzlich zwei Herbartbriefe erworben, die in meiner Sammlung der Briefe von und an Herbart fehlen, aber wert sind, an die Öffentlichkeit zu kommen. Der erste, an Professor Brandis in Bonn gerichtet, ist die Antwort

[1]) Vergl. die Sammlung von Beiträgen zur Frage der Volkshochschule. Langensalza, Beyer & Mann.

auf einen Brief Brandis an Herbart vom 26. 9. 27 (vgl. Briefe von und an Herbart, 2. Bd. S. 157); der Empfänger des zweiten ist der Minister von Altenstein. Die Bitte Herbarts, dem Minister persönlich aufwarten zu dürfen, scheint nicht erfüllt worden zu sein (S. Br., 2. Bd. S. 218) — kein Wunder bei der Abneigung, die dieser Mann gegen Herbart hatte!

Th. Fritzsch.

Königsberg, 21. October 1827.

Wohlgeborener
Hochgeehrter Herr Professor!

Sie hatten die Gewogenheit gehabt, mich mit einer Einladung zur Mitarbeit an Ihrer sehr geschätzten Zeitschrift zu beehren. Sie dürfen mir glauben, daß ich den Werth einer Achtungs-Bezeugung, die von Ihnen kommt, lebhaft empfinde; und keinen anständigeren Platz könnte ich für eine literarische Arbeit finden, als in Ihrem Museum. Allein es geht mir fast, wie leider! Herr geh. St.[aats]R.[at] Niebuhr von sich schreibt. Die Ostsee hat bey mir nicht wieder gut gemacht, was zwey Bände Metaphysik, die mich zu anhaltend beschäftigten, verdorben hatten. Wohl habe ich noch diesen Sommer den Aristoteles ernstlicher als früher zur Hand genommen; und das Schicksal der bessern Anfänge Griechischer Metaphysik, wie Jener sie uns schon in voller, durch ihn nicht geheilter Verwirrung erblicken läßt, reizte mich, auch dort Versuche zum Ordnen und zum Berichtigen zu machen, wie ich nur kurz zuvor bey der Metaphysik von Leibnitz bis Schelling unternommen hatte. Allein Kopf und Augen hielten nicht aus, ich mußte abbrechen nach geringer Ausbeute für mein Buch.

Daher werde ich mir fürs erste das Vergnügen versagen müssen, Ihrer Gesellschaft mich öffentlich anzuschließen. Erlauben Sie mir jedoch den Vorbehalt, vielleicht späterhin von Ihrer Güte Gebrauch zu machen.

Es ist übrigens ein Trost für mich in dieser, für eigentliche philosophische Untersuchung so kläglichen Zeit — wo Menschen, die Philosophen seyn wollen, nicht erröthen, ihre Angst vor der Mathematik sogar öffentlich zu berichten, — daß ich doch noch ein Bestreben nach genauer historischer Forschung in der philosoph. Literatur erblicke, welches allmählig zur Besonnenheit zurückführen kann. Diesen Trost kann ich mir um so vollständiger aneignen, wenn meine Arbeiten sich Ihrer gütigen Aufmerksamkeit erfreuen und Ihnen nicht gänzlich misfallen. Meine Metaphysik wird großen Anstoß erregen; und sie muß es sehr dankbar annehmen, wenn sie einige Gunst bey Ihnen finden kann, wozu ich Ihnen dieselbe im Voraus empfehle.

Mit besonderer Hochachtung
ganz ergebenst
Herbart.

Ew. Excellenz

wage ich unmittelbar die gehorsamste Anzeige von meiner Durchreise durch Berlin zu machen; nachdem ich vergebens auf einem andern Wege zu erfahren suchte, ob für mich Hoffnung sey, persönlich aufwarten zu dürfen.

Wenn unter den vorhandenen Umständen mir nicht gestattet wird, für die, schon im vorigen Jahre mir gnädigst ertheilte, Reise-Unterstützung meinen respectvollen Dank mündlich zu erneuern: so fühle ich mich um so mehr gedrungen, es wenigstens durch die Feder zu sagen, daß die, ganz nach meinen Wünschen vollbrachte Wanderung über Göttingen nach Bonn, und über Jena nach Halle zurück nach Leipzig, Dresden, Berlin — wodurch ich unter manchen persönlichen Bekanntschaften auch die beabsichtigte, von Brandis und Drobisch gewann — mir einige Vortheile, deren mein entlegener Wohnort Königsberg mich lange entbehren ließ, wenigstens insofern gewährt hat, als dieselben bey einem so eiligen Durchfluge durch eine ganze Reihe von Universitätsstädten irgend zu erreichen standen. Die Zeit ist zu ernsten wissenschaftlichen Gesprächen nach

Möglichkeit benutzt worden; und es ist mir die angenehmste Pflicht, anzuerkennen, daß die Hrn. Professoren Brandis und Drobisch meinen Versuchen, mich mit ihnen zu verständigen, aufs gefälligste und bereiteste entgegengekommen sind, wobey auch nicht Ein Laut widrigen Streites die gemeinsame Beratung gestört hat. Vielleicht wird der Gewinn, welchen solche Berathungen bringen können, nicht ganz ohne öffentlich bemerkbare Folgen bleiben.

Mit tiefem Respect empfiehlt sich zu fernerer Gewogenheit Ew. Exzellenz
ganz gehorsamster
Herbart.

Berlin, 12. Juni 1830,
Neue Friedrichstraße Nro. 55.

Volksbildungsarbeit in Hessen

Darmstadt 1920. Hess. Staatsverlag

Die vom Direktor Heinr. Hassinger herausgegebene Schrift ist ein wertvoller Beitrag zur Kenntnis und zur Beurteilung der Volkshochschulbewegung in Deutschland. Es wäre durchaus wünschenswert, wenn in allen Landschaften unseres Reiches ähnliche Sammelwerke erschienen, die zu gegenseitiger Aufklärung und Anregung viel beizutragen vermögen. Wir erhalten durch die vorliegende Schrift ein gutes Bild über alle Bestrebungen, die in Hessen auf die Hebung der Volksbildung gerichtet sind, und erfreuen uns an dem frischen und gesunden Geist, der durch das Ganze hindurchweht: „Alle Kräfte müssen zusammenwirken, unser Volk aus seiner tiefen inneren Not, aus seiner Zerrüttung und seinem Elend wieder herauszuführen. Daß es sich dabei in erster Linie um Erweckung der religiösen und moralischen Kräfte unseres Volkes handelt, steht außer Zweifel. Wenn die Erneuerung nicht von dem innersten Zentrum aus geschieht, wird sie weder Bestand haben, noch nennenswerte Erfolge zeitigen. Diese geistige und sittliche Erneuerung freilich kann nicht gemacht werden, sondern sie kommt wie Sturmesbrausen und fegt alles Kranke und Morsche hinweg. Daß dieser ersehnte Geist aber schon auf dem Weg ist, kündigt sich aus mancherlei Vorzeichen an und gibt uns Mut und Hoffnung in unserer Arbeit. Daß wir selber ein Werkzeug des neuen Geistes werden möchten, ist unser sehnlichster Wunsch."

W. Rein

Buchbesprechungen

Lebenserinnerungen eines deutschen Malers von Ludwig Richter. Mit vielen Holzschnitten. Eichhornverlag, Dachau bei München. (237 S.) Preis 10 M., in Pappband 12 M.

Ludwig Richters Lebenserinnerungen entstanden auf Grund eigenhändiger Tagebuchaufzeichnungen auf Anregung seines Freundes E. Cichorius, des bekannten Kunstsammlers in Leipzig, und auf Betreiben seines Sohnes Heinrich in den Jahren 1869 bis 1879; einige später in dieselbe eingeschalteten Nachträge stammen aus den Jahren 1880 bis 1881. Augenleiden und anderes Unwohlsein zwangen den Künstler oft zu sehr langen Unterbrechungen dieser ihm lieb gewordenen Arbeit der Freizeit seines Alters. Nach Richters Tode (19. Januar 1884) erschien das unvollendet gebliebene Werk, herausgegeben von seinem Sohn Heinrich, im Verlag von Johannes Alt in Frankfurt a. M. 1885, eins unserer schönsten Volks- und Jugendbücher. Die Lebenserinnerungen L. Richters gehören — neben W. von Kügelgens und Ernst Rietschels Jugenderinnerungen — zu dem Hervorragendsten, zu dem mustergültigen Gut, das Deutschland auf diesem Gebiet des Schrifttums besitzt.

Die Pädagogik hat es seit langem erkannt, daß „klassische Biographien besonders autobiographische Aufzeichnungen ein Erziehungs- und Bildungsmittel ersten Ranges sind. Sie gewähren einen Einblick in das Wachsen und Werden einer Persönlichkeit; sie decken die Einflüsse auf, die sich der Weiterentwicklung hemmend oder fördernd entgegenstellen. Wir lernen bei genauer Prüfung die Lauterkeit und Wahrheit eines Charakters kennen, die Bedeutung geheimer Miterzieher, das Glück und den Segen eines traulichen Familienlebens oder das Unheilvolle und Verderbliche des Mangels treuer Elternliebe und goldner Jugendtage". Lehrer und Erzieher wissen es, daß das Gefühls- und Willensleben der Schüler durch Lebensbilder und Selbstzeugnisse bedeutender Männer und Frauen fördernd beeinflußt werden kann, „daß der Umgang mit sittlich Höherstehenden einen Gewinn für das Reifen und Werden der eigenen Person zur Persönlichkeit bedeutet". „Erzieherisch und unterrichtlich sind Autobiographien von höherem Wert als Biographien, denn in den eigenen Aufzeichnungen über den äußeren und inneren Werdegang einer Person wirkt der Reiz der Unmittelbarkeit und der Zauber der Persönlichkeit. Die Autobiographien gewähren einen besseren und tieferen Eindruck in das wahre Wesen eines das eigene Leben darstellenden Menschen als Berichte anderer über ihn; sie fordern selbständige Prüfung der Lebens- und Weltanschauung des Autobiographen; sie werden zu stillen und unbewußt wirkenden Miterziehern". Die Selbstdarstellung eines Künstlerlebens, wie die L. Richters, ist von besonderem Wert, „deutsche Innigkeit und Gemütstiefe, seltene Reinheit und tiefe Frömmigkeit finden wir bei ihm, dem Maler deutscher Gemütsart, deutschen Familien- und Kinderlebens vereinigt. Wenn uns aber ein Lebensbild so viel sagt, so wirft es uns ein sonniges Leuchten auf den Lebenspfad, wird es in uns unbewußt zum Lebens- und Charakterbildner; denn es lehrt uns hohe Lebenskunst und tiefste Lebensweisheit, zeigt uns die Pole wahrer Lebens- und Daseinsfreudigkeit, versetzt uns in die Welt des Glaubens und andachtsvollen Schauens seliger Geheimnisse, und solche geschaute Glaubenskraft stählt den Willen, auszuharren im Kampfe mit inneren und äußeren Widerständen, macht uns demütig im Glück und ergeben im Weh und Leid" (Joh. Erler, Lebensbilder und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung, J. Beltz in Langensalza 1913, S. 1ff., 20, 30ff., 67). Deshalb muß man einer möglichst reichen Verwendung des Richterschen Werkes im Unterrichte das Wort reden.

Als ein glücklicher Gedanke des Eichhornverlags erscheint es uns, mit dem Abdruck der „Lebenserinnerungen" L. Richters in dem vorliegenden geschmackvoll ausgestatteten Bande eine passende Auswahl seiner Werke zu verbinden[1]), denn „das Leben ist das Werk der Werke", und diese wiederum sind geeignet, die Lebensschicksale und die Entwicklung des Künstlers unserm Verständnis näher zu bringen. „Denn wie er malte, so war er, seine Kunst und sein Wesen" (P. Mohn, L. Richter, Bielefeld, Velhagen u. Klasing, 1896, S. 154). Der Text der Selbstbiographie ist, allerdings ohne die Gliederung in 25 Kapitel und ohne die im Anhang der Aus-

[1]) Im Verlag von Hesse in Leipzig ist gleichfalls eine Ausgabe der Lebenserinnerungen L. Richters mit Nachbildungen seiner Werke erschienen.

gabe von 1885 beigegebene Auswahl aus den Tagebüchern und Briefen (1824—1883), zum Abdruck gelangt. Ihm sind über 100 größere und kleinere Holzschnitte des Meisters eingefügt, die schon längst zu einem „künstlerischen Erziehungsmittel für das deutsche Haus und die deutsche Familie geworden sind, wie es in Gemeinschaft mit Schnorrs Bilderbibel kein anderes Volk aufzuweisen hat" (Ad. Ludwig Richter, Maler und Radierer von Joh. Fr. Hoff, Dresden, Heinrich Richter 1877, S. XXII). Selten hat sich in einem deutschen Maler deutschen Volkes Art und Sitte so rein und unverfälscht widergespiegelt als in L. Richter, dem unvergleichlichen Malerpoeten des 19. Jahrhunderts. Poesie und Gemüt, naive Anschauung und tief innerste Religiosität und die Freude an Gottes herrlicher Schöpfung atmet seine Kunst. Er schildert in seinen Bildern unser Familienleben in seinen Beziehungen zur Kirche, zum Hause und zur Natur und zeigt im Spiegel der Kunst jedem, was er einmal erlebt, der Jugend Gegenwärtiges und Zukünftiges, dem Alter die Jugendheimat, den gemeinsamen Blumen- und Paradiesesgarten, der den Samen getragen hat für die spätere Saat und Ernte" (Vorrede zu „Fürs Haus", 1858). Seine religiösen Bilder haben echt evangelisches Gepräge, das Wort in seiner weitesten Bedeutung genommen. Er schließt sich hierin an Friesole und ebenso an Dürer und die übrigen altdeutschen Meister, selbst an Rembrandt an. Innig und zart sind seine religiösen Darstellungen. Christentum und Kunst sind bei ihm eng verbunden, nie drängte sich sein wahres Christentum vor. Mit künstlerischem Instinkt packt er sein Volk im kleinbürgerlichen Leben und hält es stets fern und frei vom „Modernen" (Mohn S. 1 ff., 4). Welch köstlicher Humor spricht z. B. aus seinen Bildern „Schlachtfest" und „Bürgerstunde": Hört ihr Herrn, laßt euch sagen, die Glocke hat zehn geschlagen (aus Fürs Haus), die in der vorliegenden Ausgabe S. 7 nnd 206 Platz gefunden haben. Wir nennen außerdem: Denn dies ist das Brot des Lebens (aus Unser täglich Brot), Besuch auf dem Lande (Der Sonntag), Ausverkauf wegen Geschäftsaufgabe, Gott zum Gruß! Zum Begräbnis (Schillers Glocke), Ich singe dir mit Herz und Mund, Sonntagsfrühe, Vater unser, der du bist im Himmel (Vater unser), Aller Augen warten auf dich (Unser täglich Brot), Rotkäppchen (Fürs Haus), Der erste Schnee (aus Gesammeltes), Vesper (aus Der Sonntag), Waldeinsamkeit (Fürs Haus), Die heiligen drei Könige (Gesammeltes), Ständchen (Fürs Haus), Sonntagsmorgen (Vater unser), Hausmusik (Fürs Haus), Brautzug (Fürs Haus), Einsiedels Abendlied (Fürs Haus), Mai-Reigen (Fürs Haus), nicht wohl gelungen; alles Ding währt seine Zeit (aus Es war einmal). Das prächtige „Daheim" (aus Gesammeltes) vermissen wir. — So lange deutscher Sinn und deutsches Gemüt eine Stätte finden, so lange wird L. Richter im deutschen Volk fortleben, geliebt und geschätzt werden, der, wie Otto Jahn sagt, „eine Naturgeschichte des deutschen Volkes gezeichnet hat, treuer und lebendiger, als es die geistreichste Feder bieten kann".

Halle a. S. H. Grosse

Martin Havenstein, Die alten Sprachen und die deutsche Bildung. Berlin, Mittler & S., 1919. (3.30 M.)

Schon in seinem lesenswerten Buche „Vornehmheit und Tüchtigkeit" stellt H. mit besonders warmen Worten den deutschen Unterricht in den Mittelpunkt der künftigen „höheren Volksschule". Daraus allein geht hervor, daß er den alten Sprachen nicht mehr die beherrschende Stellung einzuräumen gewillt ist. Sie haben, wenn anders wir die Hauptaufgabe der Schule darin sehen, den Schüler vor das wirkliche Leben zu stellen, auf solchen Anspruch kein Recht mehr. Dafür gibt H. in würdiger Kampfesart den Nachweis; er zeigt „die vornehme Ruhe und Sachlichkeit", die den Verfechtern des alten Gymnasiums so oft abgeht. Ernst und gründlich, die Anforderungen der Gegenwart voll merkend und dabei doch historisch denkend, prüft er nach, ob die dem Erlernen der alten Sprachen nachgerühmten Vorzüge wirklich gelten können, und findet in den zwei Hauptabschnitten seines Schriftchens, daß der Wert dieser so viel Zeit und Mühe erfordernden Spracherlernung „für das lebendige Verständnis des Altertums" (S. 11—53) und für „die Schulung der geistigen Kräfte" (S. 53—87) auf eingewurzelten Vorurteilen beruht.

In den Kreisen der Herbartianer spielt ja diese sog. formale Bildung längst keine Rolle mehr. Nur in dem stark einschränkenden Sinne, daß der hohe logische Bildungswert, den er dem Übersetzen aus dem Lateinischen zuschreibt, — dem Hinübersetzen spricht er ihn ab (54—66) — daß er dem grammatischen Denken, nicht dem Denken überhaupt zu gute kommt, läßt H. diese formale Bildung gelten. „Wir ziehen mit dem altsprachlichen Unterricht nicht

schlechtweg denkende Menschen heran, sondern philologisch denkende Menschen." Das Philologentum aber ist „die Pfahlwurzel des Übels, das unsere höhere Bildung beherrscht, des papiernen Wesens". Das vorurteilsfreie Werten des Übersetzens aus dem Griechischen und Lateinischen verrät uns nicht nur den erfahrenen, sondern auch den psychologisch geschulten Lehrer, wie wir deren ja leider noch so wenige haben. Was er da z. B. von der Überschätzung der Logik sagt, die wie das *δαιμόνιον* (daimonion) des Sokrates nur ein negativ-kritisches Prinzip ist, die produktiven Kräfte aber mehr hemmt als fördert, ist erquickend.

Ebenso unbarmherzig zerstört der Verfasser das andre Bollwerk der Humanisten, die ja zumeist „Alexandriner" sind, also Verfechter eines unfruchtbaren Historismus, die sich „selbstgenugsam der Mitarbeit an der Gestaltung unseres heutigen Seins entziehen". Er entkräftet nämlich mit demselben Glück die Behauptung, daß nur das Lesen der Urtexte den in den Alten liegenden Bildungswert verbürge, und leugnet, daß die Lektüre altgriechischer Verse einen Gipfelpunkt ästhetischen Genusses bedeute. Das ist schon deshalb unmöglich, weil wir bei den toten Sprachen, zumal in der Dichtung, den Gefühlswert der einzelnen Worte, die Nebenvorstellungen, „das Aroma gleichsam der Sprache", fast nie mehr festzustellen vermögen. (Hinweis auf das frühere ergötzliche Mißverstehen von Horaz Oden I, 22.) Diese Tatsache haben uns ja erst die sprachpsychologischen Untersuchungen unsrer Tage voll erkennen lassen.

Wer die Tragfähigkeit dieser Gründe anerkennt, muß mit dem Verfasser zu der Schlußforderung kommen, daß das alte Gymnasium nur noch als eine Gelehrtenschule zu gelten hat, die im Dienste der Philologie und der wissenschaftlichen Erforschung des Altertums steht. Die neue deutsche „höhere Volksschule" aber, zu der H. in besonnener Mäßigung das Gymnasium allmählich ab- und umgebaut sehen möchte, soll die starke kulturfördernden Geistesschätze der Alten soweit sie eben noch Lebenswerte haben, in verdeutschter Gestalt in den Unterricht hineinnehmen.

Verschließen wird sich solcher Forderung des Verfassers nur, wer ihre Voraussetzung nicht anerkennt, daß „in einer gesunden Kultur die Wissenschaft nicht selbstherrlich, sondern dem Leben dienstbar und ihm verantwortlich ist."

Die ebenso würdige wie klare Sprache ist überdies gewürzt durch gelegentlich fein aufgesetzte Zitate mit und ohne Gänsefüßchen, durch manche geradezu dichterisch anmutenden Wendungen. Knapp gefaßte Wahrheiten bilden Höhepunkte wie die, die als Inschrift über jeder Schule stehen sollte: „Der rechte Weg der geistigen Erziehung führt nicht vom Wort zur Sache, sondern von der Sache zum Wort".

Über die Fremdwörterei „als ärgsten Schaden unsrer Sprache seit Jahrhunderten" fallen beherzigenswerte Mahnungen (27), ebenso über die Gefahr des lateinischen Stils. Hier hätte sich H. auf den sonst von den Humanisten so gern als Eideshelfer benutzten Herder berufen können (Herders sämtliche Werke, Suphan 2, 331 ff.). Er verkennt aber auch nicht den bereichernden und gestaltenden Einfluß des Lateinischen auf die Entwicklung des neuhochdeutschen Prosastils, weiß also von Burdachs Forschungen über die neuere deutsche Prosa. Gerecht wägt eben allenthalben dieser Schulmann ab, dessen Worte schon darum schwer in die Wagschale fallen, weil er seine Liebe zum klassischen Altertum so offen bekennt (88).

Weimar Merian-Genast

Der Geist der neuen Volksgemeinschaft. Berlin, S. Fischer Verlag.

Die Schrift enthält eine Sammlung von 14 Aufsätzen. Sie sollen dazu beitragen, wie es in der Vorrede heißt, die Einsicht verbreiten zu helfen, daß der Weg zu der neuen Ordnung über die Erkenntnis der moralischen und geistigen Triebkräfte führt, in denen die gegenwärtige Bewegung lebt. Die Aufsätze, so heißt es weiter, sind unabhängig von jedem Parteiinteresse geschrieben. Heute genüge es nicht in der Not und in der Einsamkeit des Volkes Parteipolitiker zu sein, sondern es gelte, den Weg zu beschreiten, der das nach der Gemeinschaft verlangende Volk zu dem freudeerfüllten Dasein führt.

Das klingt herrlich und verlockend. Aber die Wirklichkeit steht nur zu weit ab davon. Und eine Gemeinschaft kann im Volk so lange nicht hergestellt werden, so lange Parteileidenschaften die Gemüter beherrschen. Und Parteileidenschaft blitzt auch hie und da durch die Aufsätze des vorliegenden Sammelwerks. Einige Beispiele seien hier angeführt. Wenn der deutsche Idealismus der Vorkriegszeit und der Kriegszeit als Scheinidealismus gezeichnet wird (S. 66), so ist dies von einem bestimmten Parteistandpunkt aus geschrieben. Ebenso die Behauptung

(S. 70), daß die aus der bürgerlichen Ideologie herkommenden Reformer nicht berufen seien, das gänzlich neue Ethos der neuen Gesellschaftsordnung zu schaffen. Auch die Ausführungen auf Seite 84 sind nur so erklärlich, daß die früheren Schulzustände durch eine scharfe Parteibrille gesehen werden. Ganz offen heißt es ja Seite 92, daß das Programm des Sozialismus und der Demokratie auf die neue Schulfahne geschrieben werden solle, die damit keineswegs den Deckmantel für „blöde Gleich- und Gesinnungsmacherei" abgeben dürfe. Diese wird aber nach den Leitsätzen (S. 91) kaum zu umgehen sein. Denn da heißt es: Verweltlichung der Schulen; reine Staatsschulen mit Moralunterricht. Hier spricht das Parteiinteresse so unverhohlen, daß von einem höheren Standpunkt nichts zu spüren ist. Und wenn S. 124 gesinnungshafte Lesestücke für die neuen Lesebücher verlangt werden, soll man da nicht an Parteiforderungen denken? Und wie steht es mit den Ausführungen auf Seite 136ff., welche die Schuld des Krieges Deutschland zuschieben und von der „alldeutsch tief verschuldeten Universität" sprechen? Kann man, wenn man solche Auffassungen liest, von der Objektivität des Buches einen günstigen Gesamteindruck erwarten? Gewiß nicht. Und doch wäre es bei der inneren Zerrissenheit, an der wir leiden, so wünschenswert und willkommen gewesen, daß die vorliegende „Denkschrift für das deutsche Volk, herausgegeben von der Zentrale für Heimatdienst", unserer deutschen Heimat einen solchen Dienst geleistet hätte. Aber so, wie unsere heutigen Regierungsmänner sich nicht von den überlieferten Parteidogmen losmachen können, da sie sich doch über sie erheben müßten, um das Gesamtvolk zu führen, so wenig können die parteigestempelten Schriftsteller sich befreien von ihren liebgewordenen Gedankengängen. Das aber ist notwendig, wenn sie an das gesamte Volk sich wenden, um es einer höheren Stufe der Entwicklung zuzuführen. W. Rein

Lehrerbildung als Organismus. Von Seminardirektor Dr. Ernst Weber, Bamberg. (Bd. 15 der „Schriften für Lehrerfortbildung".) Leipzig 1920, Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase. Preis M. 2.50. Zuzüglich 30% Teuerungszuschlag.

Die Bedeutung der vorliegenden Schrift sieht Rezensent darin, daß der Verfasser die Frage nicht vom Standpunkte der Parteipolitik, sondern vom Berufsgedanken aus zu lösen versucht. Indem der Verfasser zur Vertiefung und Besinnung auf das Wesen der Sache und damit zu den Grundlagen des Problems hinleitet, sucht er Lösungen auf, die nicht standespolitischen Rücksichten entstammen, sondern eben im Wesen des Volksschullehrerberufes selbst begründet sind.

Daß dies heute scharf betont werden muß, ist bei dem Unheil, das eine falsche Auffassung der Gleichheitsidee, auf die Lehrerschaft angewendet, heute anrichtet, durchaus notwendig. Als sehr beachtenswert möchte darum Rezensent die Ausführungen auf Seite 9 und 10 empfehlen.

Demnach tritt der Verfasser wohl für eine gemeinsame allgemeine Vorbildung aller künftigen Lehrer auf einer der höheren Schulen ein, allerdings mit einem gewissen Vorbehalt, der darin besteht, daß die bisherigen höheren Erziehungsschulen zu viel des Fremdartigen und Entlegenen enthalten, was den künftigen Volksschullehrer in seinem Beruf nicht zu fördern vermag. Deshalb setzt er seine ganze Hoffnung auf die künftige höhere deutsche Schule, die ihm die geeignetste Vorbildungsstätte erscheint. (Seite 187.)

Nach dieser Ausrüstung soll der junge Mann in das „Pädagogium" eintreten. (S. 15.) Es ist die Fachschule, die zumeist mit dem Namen „Pädagogische Akademie" bezeichnet wird. Hier macht der Verfasser zunächst auf die große Schwierigkeit aufmerksam, welche der Lehrerbildung anhaftet und die darin besteht, daß die pädagogische Ausrüstung nicht im Intellektuellen, sondern in der Gemütsanlage zu suchen ist. Wie ist das Gefühlsleben der heranwachsenden Kandidaten für die großen und schweren Berufsaufgaben zu gewinnen? Das ist und bleibt die Kardinalfrage aller Lehrerbildung. Die Erfahrung hat gezeigt, daß nur da, wo die Einführung in das pädagogische Wissen sich mit der Ausrüstung in der pädagogischen Kunst verbindet, Erzieherpersönlichkeiten herangebildet werden können. Rezensent hat sich im 2. Band seiner Pädagogik (Langensalza, Beyer & Mann) eingehend darüber geäußert und gezeigt, daß die Übungsschule einen hervorragenden Platz in der Lehrerbildung einnimmt. Deshalb ist der Vorschlag, sämtliche Volksschullehrer an unseren Universitäten auszubilden, von vornherein ein totgeborenes Kind, weil es ein Ding der Unmöglichkeit ist, die nötige Zahl von Übungsschulen an unseren Hochschulen zu schaffen. Wer auf den Massenbetrieb in der Lehrerbildung hin-

arbeitet, hat ganz den Blick für die feinen intimen Vorzüge verloren, wie sie sich nur in kleineren Kreisen einstellen bei täglichem Umgang von Person zu Person. Das ist in den Akademien möglich, in den Universitäten ausgeschlossen. Nicht in einem theoretischen Gelehrtentum, sondern in einem praktischen Künstlertum beruht der Schwerpunkt der Arbeit, die der Volksschullehrer zu leisten hat. Dies hebt der Verfasser mit vollem Recht hervor. Ebenso schließt er sich dem Standpunkt an, den der Rezensent seit Jahrzehnten vertreten hat, darin bestehend, daß die Universität für die Fortbildung einer Auslese der tüchtigsten und strebsamsten Volksschullehrer zu sorgen hat, aber nicht um sie ihrem Beruf zu entfremden, sondern sie vielmehr fester und tiefer in ihm verwurzeln zu lassen.

Die in der Schrift vorgetragenen Gedanken seien vor allem den Volksschullehrern zum Nachdenken empfohlen, welche sich der Majorität angeschlossen haben, die auf ihre Fahne geschrieben hat: Studium aller Volksschullehrer auf der Universität; Beseitigung der Lehrer-Seminare. Aber auch den Gegnern der Pädagogik, wie sie sich noch hier und da an unseren Universitäten finden, sei die Lektüre der Schrift warm ans Herz gelegt. W. Rein

P. M. Rühlmann, Wege zur Staatsgesinnung. Beiträge zur politischen Pädagogik. Charlottenburg, Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte. 1919.

Der vorliegende schön ausgestattete Band enthält eine Sammlung von Aufsätzen, die Herr Professor Rühlmann im Laufe des letzten Jahrzehnts in verschiedenen Zeitschriften hat erscheinen lassen. Sie drehen sich alle um das Problem der politischen Bildung und stehen im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung, der der Verfasser seit Jahren seine besten Kräfte gewidmet hat. Wer erkannt hat, daß die Niederlage unseres Volkes schließlich auf den Mangel an politischem Sinn zurückzuführen ist, wie er unserem Volk von jeher anhaftete, wird den vorliegenden Band freundlich begrüßen, weil er geeignet ist, dem überaus fühlbaren Mangel entgegen zu arbeiten. Seine Beseitigung wird man nicht mit einem Mal erwarten dürfen, weil in den Anlagen des deutschen Wesens sehr starke Gegengewichte eingeschlossen sind, mit denen die Entwicklung des politischen Sinnes immerfort zu kämpfen hat. Es gehört dahin einerseits der starke kosmopolitische Zug, der den Vaterlandsbegriff unterhöhlt, andrerseits die partikularistische Neigung, sich innerhalb der engsten Heimat einzukapseln und sich darin genug zu tun. Wo solche Widersprüche im Wesen eines Volkes sich vorfinden, darf man nicht erwarten, daß ein kräftiger politischer Sinn ein starkes Rückgrat bildet. Wie sehr es dem Deutschen gerade daran gefehlt hat, beweist die Leichtigkeit, mit der er im fremden Volkstum aufging. Erst mit der Wiederaufrichtung der Einheit im Deutschen Reich begann sich ein nationaler Geist zu entwickeln, der nach und nach an Stärke zunahm, aber sich nicht gleichmäßig auf alle Schichten des Volkes erstreckte. Die Sozialdemokratie hat ohne Zweifel die breiten Massen politisiert, aber doch insofern sehr einseitig, als sie diese nur auf den Klassenkampf einstellte und über einen verblasenen Internationalismus die nationalen Instinkte so sehr auslöschte, daß wir uns den feindlichen Nationen schließlich auf Gnade und Ungnade auslieferten. Nun ist es höchste Zeit, daß wir anfangen, aus der Geschichte zu lernen. Das hat bereits Joh. Fr. Herbart verlangt und hinzugefügt, daß die Jugendlehrer daran die Schuld trügen, wenn die Geschichte nicht die Erzieherin der Menschheit würde. Auf diesen Grundton ist der Inhalt des vorliegenden Buches gestimmt. Der erste Abschnitt führt uns in den politischen Unterricht der Schulen des 17. und 18. Jahrhunderts ein, in die Zeiten, da der deutsche Untertan eben anfing, politisch denken zu lernen, wobei die Frage nach dem Wesen und Daseinszweck des Staates überhaupt noch nicht gestellt wird. Diesem Gedankenkomplex geht der zweite Aufsatz nach. Er legt die Aufgabe der Schule bei der Politisierung des deutschen Volkes dar. In Leitsätzen, welche vom Verfasser der 10. Hauptversammlung des „Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen" vorgelegt wurden, sind seine Hauptgedanken zusammengefaßt. (Seite 46 bis 55.) Von großem Interesse sind auch die Vergleiche, die sich aus der Schilderung der französischen Schulpolitik und dem Weltkrieg für uns ergeben. (S. 71—83 und „Staat, Kirche, Schule in Frankreich, Feldzugsbeobachtungen aus einem Ardennendorfe". Seite 84—91.) Wie vielseitig der Verfasser sein Thema beleuchtet, geht auch aus den Kapiteln: Pädagogische Auslandstudien im Dienste der auswärtigen Politik; Eine Zentralstelle für das Auslandschulwesen u. a. hervor. Eine Kriegsunterrichtsskizze über die Schweiz läßt uns den erfahrenen Methodiker sehen, wie er moderne Staatsprobleme an der Hand anschaulicher Beispiele seinen Schülern zum Verständnis bringt. (S. 110ff.) Das Kapitel „Der Völkerbund als pädagogisches Problem"

führt uns mitten in Gegenwartsfragen hinein. Ebenso die Darstellung über die staatsbürgerliche Erziehung im Verfassungsausschuß und die Ausbildung von Lehrern der Staatsbürgerkunde. Den Schluß bildet ein Kapitel, das unter der Überschrift „Neue Zeiten neue Stoffe" eine Revision des Lehrstoffs im Geschichtsunterricht der höheren Schulen vornimmt, und zwar in besonnener Weise, die sich von radikalen Neuerungen frei hält. Folgender Satz sei besonders hervorgehoben: „Liegt die eigentliche Entwicklung zweifellos überall bei den Führenden, so hat sie Bestand immer nur, wenn es ihnen gelingt, die Massen hinter sich zu bringen." Das herrschende parlamentarische System ist der Verwirklichung dieser Wahrheit sehr im Wege. Denn hier liegt immer die Gefahr vor, daß die Führenden beseitigt werden, sobald sie den Stimmungen der Massen sich entgegenstellen. Die angeblich Führenden werden nur zu leicht zu Geführten, ohne daß sie es sich recht klar machen. So ist z. B. das Dogma vom Geschichtsmaterialismus von einzelnen führenden Sozialisten überwunden, aber die Massen hängen noch so sehr an diesem Dogma, daß sie wohl noch auf lange Zeit hinaus die Führenden in Abhängigkeit von sich halten werden. (Vergl. den „Tag", Nr. 284, 1919.) Das Problem des Verhältnisses zwischen Führenden und Massen erhält gerade in unseren Tagen vielfache Anregung zu tieferem Nachdenken. Auch die Frage nach der Führung seitens der deutschen Hochschulen im Dienste der politischen Erziehung beschäftigt den Verfasser des vorliegenden Buches, das mit dem Vorschlag der Einrichtung einer freien Hochschule für politische Wissenschaften in Berlin abschließt und so dem reichen Inhalt eine wirksame Spitze verschafft. W. Rein

Elisabeth Altmann, Methodik des Nadelarbeitsunterrichts. Teubner, Leipzig und Berlin, 1917.

Die 4. Auflage der „Methodik des Nadelarbeitsunterrichts" von E. Altmann kann allen denen, die sich für diesen bei der Mädchenerziehung so wichtigen Unterrichtszweig interessieren, warm empfohlen werden. Das Buch ist ein guter Wegweiser für solche, die der Sache zum erstenmal näher treten, und wird auch, da es auf reicher Erfahrung aufbaut und von berufener Hand geschrieben ist, der erfahrenen Lehrerin manch nützlichen Wink geben. — Die Verfasserin gibt erst eine allgemeine psychologisch-methodische Einführung, in der besonders die erzieherischen Grundlagen des Nadelarbeitsunterrichts klargelegt und unterstrichen werden, und die eine lehrreiche und interessante Sammlung von Lehrplänen für alle Arten von Mädchenschulen enthält. Es folgt dann eine Beschreibung der einzelnen Lehrmethoden und eine Übersicht über die Geschichte des Unterrichts in den weiblichen Nadelarbeiten. Anerkennenswert ist dabei, welch großes Verständnis die Verfasserin, die schon lange beachtenswerte Schriften auf diesem Gebiet herausgibt, den neuesten Reformbestrebungen entgegenbringt; z. B., um nur einiges kurz zu erwähnen, der stärkeren Betonung des ästhetischen Moments, der Verdrängung der Mustertücher durch kleine, brauchbare, das Kind fesselnde Gegenstände, wie sie ja auch jetzt schon von amtlichen Lehrplänen vorgesehen werden, usw. — Die folgenden Abschnitte behandeln die Fortbildung der Nadelarbeitslehrerinnen und enthalten Bestimmungen über Anstellung, Ausbildung, Prüfung usw. Ein ausführliches Verzeichnis der einschlägigen Literatur und ein ebensolches der Lehr- und Anschauungsmittel beschließen das Buch, das in knapper und klarer Weise viel bringt.

Frankfurt a. M. Grete Kraemer

Neu eingegangene Schriften:

Hesse-Wolterek, Vivos voco. Monatsschrift. Leipzig, Seemann, Oktober 1919, 1. Heft.
E. Weber, Lehrerbildung als Organismus. Leipzig, Haase.
E. v. Sallwürk, Ethik in entw. Darst. Langensalza, Beyer & Mann.
W. Erbt, Die deutsche Erziehung. Frankfurt a/M., M. Diesterweg. 7,70 M.
K. Keßler, Pädagogische Charakterköpfe. Frankfurt a/M., M. Diesterweg. 5,40 M.
R. Birringer, Der Weg zum deutschen Lebensglück. Langenlois, Harra-Ringlhan.
Spengler, Preußentum und Sozialismus. München, Beck. 4 M.
Br. Bauch, Fichte und unsere Zeit. Erfurt, Reyser.
Piloty, Die Volkshochschule. Würzburg, Kabitzsch & Mönnich. 1. Heft: Dr. Mendelsohn-Bartholdy, Das Volk und seine Diplomaten. 2. Heft: Dr. Oetker, Die Emser Depesche.
K. Heilig, Vom inneren Aufbau der höheren Schule. Osterwieck/Harz, Zickfeldt.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W. Rein in Jena, für Kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. G. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz

* * * Abhandlungen * * *

Vielseitigkeit

Von Dr. Ernst Schultze, Privatdozent an der Universität Leipzig

Zu den mannigfachen Begriffsverwirrungen, die selbst in wissenschaftlichen Kreisen aufzutauchen pflegen, gehört die Verwechslung der Vielseitigkeit mit dem Dilettantismus. Wenn sich jemand mit vielen Dingen beschäftigt, wenn er über den engsten Umkreis seines eigentlichen Berufes oder Arbeitsfeldes hinaus etwa noch anderen Gebieten Interesse schenkt, so ist nicht gar selten das vorschnelle Urteil fertig: Er werde wohl nichts Besonderes leisten können, weil er sich zersplittere. Nun ist es zweifellos, daß tüchtige Leistungen kaum erwartet werden können, wenn man der Vorbereitung und Ausführung der Arbeit zu wenig Zeit widmet. Daß aber die Vielseitigkeit als solche Gefahren bringe, ist ganz entschieden ein Irrtum, der insbesondere durch die Geschichte der Wissenschaft zu Tausenden von Malen widerlegt ist.

Das Gleiche läßt sich von der Geschichte der Kunst sagen. Auch hier ist die Steigerung zur höchsten Kraft nur dem möglich, der imstande ist, sich einen allgemeinen Überblick zu bewahren — selbst in Zeiten wie der Gegenwart, die glaubt, alles Tüchtige nur auf dem Wege des Spezialistentums erreichen zu können. Noch wissen wir nicht, ob die Theorie, die der unbedingten Differenzierung das Wort redet, wirklich zum Ziele führt oder nicht vielmehr eine treibhausartige Blüte hervorruft, die zwar imstande ist, manche prächtige Frucht zu erzeugen, zugleich aber den Gesamtkörper, aus dem sie hervorwächst, innerlich schwächt und für weitere Geschlechter in seiner Produktionskraft herabsetzt.

Höchste Kunst wie höchste Wissenschaft ist unzertrennbar von einem vollendeten Menschentum. Dieses aber kann aus keinem anderen Boden hervorsprießen, als aus einer lebendigen Empfänglichkeit, die nicht künstlich alle Organe absterben läßt mit Ausnahme eben eines aufs höchste differenzierten Sonderorgans. Wie viele der großen italienischen Maler waren zugleich auch Bildhauer und Baumeister, ja selbst Dichter und zuweilen auch Gelehrte! Welche Vielseitigkeit ist nicht auch an Albrecht Dürer zu beobachten, — wie an allen Bahnbrechern überhaupt. Zergliedern wir das Wesen der größten Männer unserer und der Weltgeschichte, so ergibt sich, daß wir bei vielen von ihnen nur vergaßen, welche Vielseitigkeit ihnen innewohnte. Beispielsweise war Luther keineswegs nur Theologe oder Volksschriftsteller; er griff auch zur Musik und Poesie und regte hier — nach dem Urteil Riehls — „Bedeutenderes an als gar mancher Mann der ausschließenden Zunft. Ja ging nicht unsere dichterische Literatur des Mittelalters fortwährend von einer Dilettantenhand zur anderen, von den Geistlichen zu den Rittern, von diesen zu den Schmieden und Schustern und wurde eben dadurch erst recht lebendig und frei, während sie gegenteils in

den Händen der zunftgerecht promovierten und gekrönten Hof- und Stadtpoeten erstarrte[1])?"

In der Tat — so bekannte Riehl — man wird sehr nachdenklich, sobald man die schöpferischen Geistesarbeiter der ganzen neueren Zeit auf die Frage des Dilettantismus hin prüft. Denn dann sehe man sich plötzlich umringt von fast lauter Dilettanten. „Schiller war der Schule nach ein Arzt; allein er sprang aus der angeschulten Zunft und ward Dichter, Philosoph und Geschichtschreiber. Diese drei Hasen jagte er zugleich mit großem Erfolg, nur der medizinische lief ihm davon. Man nannte Goethe einen Dilettanten in der bildenden Kunst und in der Naturwissenschaft, und doch ist uns Goethe in seiner eigentümlichen Dichtergröße nicht denkbar ohne diesen Dilettantismus, und sicher hat er sogar auf die bildende Kunst und Naturforschung befruchtender eingewirkt als mancher zunftgesessene Fachpedant, der gar vornehm die Nase über den Dilettanten rümpfte. Nennt doch mancher Naturforscher auch A. v. Humboldt einen Dilettanten, weil dieses Mannes Arbeit zu weit griff, als daß man sie genau in eine einzige Zunft einhegen könnte. So geht es durch alle Zweige der Geistesarbeit. Ein Musiker zeigte mir eine eigenhändige Partitur Karl Maria von Webers. Auf meine Bemerkung, wie diese Handschrift fast ängstlich rein und klar geschrieben sei, erwiderte er mir rasch: ‚Ja, es ist eben die Hand eines Dilettanten!' Denn weil Weber nicht bloß Noten schreiben konnte, sondern auch eine gute, druckbare Prosa und ganz nette Verse, weil er obendrein den zunft- und schulgerechten Lehrgang des Musikers nicht so ausschließend wie die alten Meister durchgemacht hatte, so ist und bleibt er dem reinen Fachmusiker ein halber Dilettant, und wenn er zwanzigmal der größte deutsche Opernsetzer der modernen Epoche wäre[2])."

Auf der anderen Seite ist man gegen die Vielseitigkeit wie des Schöpfers, auch des geistig Aufnehmenden heftig zu Felde gezogen. Wie alle Geistesgeschichte sich in Pendelschwingungen von einem Extrem zum anderen bewegt, so hat hierzu nichts mehr beigetragen als die Überschätzung, die zuweilen der Vielseitigkeit zuteil wurde. So sah man im 18. Jahrhundert in der allgemeinen Bildung ein höchstes Ziel selbst für den Bildungsgang in der Schule. In der naiven Freude über die sprunghaft zunehmende Erweiterung des Wissens, die schon damals, wenn auch nicht in demselben gewaltigen Ausmaß wie im 19. Jahrhundert, zu beobachten war, ließ man sich verleiten, die Forderung aufzustellen, der Schüler solle das Wissenswürdigste aus allen Gebieten erlernen. Das Zeitalter der Enzyklopädisten, eingeleitet schon durch Leibnitz, wenn nicht bereits durch Comenius und Montaigne, sah in der Erweiterung eines möglichst vielseitigen Wissens ein Hauptziel des Unterrichts. Der Zögling sollte durch alle Gebiete lustwandeln; selbst die Zeitungslektüre beutete man damals für den Unterricht aus. Aus diesem Zustand sind, so klagt Ziller, „unsere enzyklopädischen Lesebücher und Chrestomathien, unsere Natur-

[1]) W. H. Riehl: Die deutsche Arbeit. 4. Aufl. Stuttgart, Cotta. S. 37.
[2]) Riehl, 4. Aufl. S. 37 f.

bilder, unsere geographischen und Geschichtsbilder, alle durch Reichtum des Materials ausgezeichneten neueren Schriften zur Belehrung und Unterhaltung der Jugend hervorgegangen, aber allerdings auch unsere Kompendien und Lehrbücher über einzelne Zweige der Wissenschaften, die enzyklopädischen, summarischen Übersichten, welche die aus weiten Gebieten des Wissens geschöpfte Erkenntnis im Wesentlichen auf einen möglichst kleinen Raum zusammendrängen, die populären Darstellungen, die von einer Wissenschaft gewisse Vorstellungsarten und Begriffe geben, ohne daß man sich längere Zeit und von verschiedenen Seiten her mit ihr zu beschäftigen und sie seinem Geiste fest einzuverleiben braucht, nicht bloß unsere Konversations- sondern auch unsere Reallexika, in deren Sinn selbst die Einleitungen zu den modernen Schulausgaben der alten Klassiker verfaßt sind, nicht bloß die übersichtlichen, reflektierenden, allgemein charakterisierenden Räsonnements über geschichtliche und geographische Verhältnisse, deren Resultate aus der Detailbetrachtung der Lektüre und Erzählung gewonnen und allmählich zusammengeordnet werden sollten, sondern sogar aller kontinuierlich fortschreitender Geschichtsunterricht, endlich alle Lehrstunden, in denen ein einzelner Zweig der Naturwissenschaften oder irgend eine andere Wissenschaft, welche auf verschiedene Lehrstufen verteilt und im Zusammenhange mit dem übrigen Unterricht auferbaut werden sollte, in einer bestimmten Klasse durch eine zusammenfassende Darstellung auf einmal und eben deshalb durch einen enzyklopädischen Lehrgang abgetan wird"[1]).

Mit vollem Recht hat man gegen diese zur Oberflächlichkeit förmlich erziehende Methode eingewandt, daß man auch im engeren Kreise durchaus nicht alles zu kennen brauche, nicht alles gesehen oder gehört haben müsse, um doch gebildet sein zu können. Namentlich für die Jugend sei es nicht notwendig, sich eine Buntheit des Rohstoffes zu erobern, der doch eben des ordnenden und eingliedernden Verstandes bedarf, um für die Persönlichkeit wirklich nutzbar gemacht zu werden. Indessen ging zweifellos die Gegenströmung gegen den Enzyklopädismus, vor allem in der strengen humanistischen Schule, wieder auf der anderen Seite zu weit. Ist es auch ein Fehler, die Jugend auf irgend einer Schulstufe oder auch auf der Hochschule mit Erkenntnisstoff zu überfüttern, in den jugendlichen Geist eine Unsumme von Tatsachen hineinzustopfen, wird dadurch auch allerhöchstens ein Vielwissen, weit häufiger nur ein bloßes Halbwissen erzeugt, aus dem sich Blasiertheit, Übersättigung, ja ein förmlicher Lebensüberdruß ergeben können, der alles gern gelernt zu haben und deshalb mit allem fertig zu sein glaubt, — so darf doch andererseits nicht verkannt werden, daß der Kern des Übels nicht sowohl in der Fülle des Stoffes, als in der Art der Darbietung liegt: besonders in jenem mechanischen Einpauken, das der Mensch auf keiner Stufe seiner geistigen Entwicklung ohne Schaden zunächst an der geistigen Regsamkeit, vielfach auch an seinem Charakter verträgt. Was eine recht verstandene Regsamkeit in uns

[1]) Professor Dr. T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Pernitzsch. 1865. S. 306 f.

wach halten soll, ist doch gerade die Erkenntnis der ungeheuren Reichhaltigkeit alles Lebens, der Wunsch, möglichst viel von diesem Überfluß geistig zu erfassen, um uns dadurch innerlich zu bereichern, nicht uns zu übersättigen und uns die Kraft des Wissensdurstes, des unaufhörlichen Strebens nach weiteren Fortschritten und nach tieferer Erkenntnis zu nehmen.

Es fehlt dann eben der höchste Richtungspunkt unserer geistigen Entwicklung: Das Streben nach einem überragenden Prinzip, um alle Einzelerkenntnisse zusammenzufassen, sie zu einer Gesamterkenntnis und zugleich zum lebendigen Besitztum unserer Persönlichkeit zu verschmelzen. Immer wieder hat die Menschheit den Fluch der Arbeitsteilung — geistig wie körperlich — an sich erfahren, die ihr doch andererseits so unentbehrlich ist, daß niemand im Ernst daran denken kann, sie zu beseitigen. Jede Spezialisierung ohne solche überragenden Gesichtspunkte wird zum Übel. Auch der Wissenschaft ist dies wiederholt geschehen. Der Vorwurf, den Friedrich Albrecht Lange vor einem halben Jahrhundert gegen sie erhob, besteht zu vollem Recht: „Bei der Seltenheit einer freien, die Resultate aller Wissenschaften in einen Brennpunkt sammelnden Philosophie sind auch unsere gelehrtesten und erfolgreisten Forscher bis zu einem gewissen Grade Kinder des allgemeinen Vorurteils, indem sie zwar in ihrem engeren Kreise sehr scharf sehen, außerhalb dessen aber nichts“ [1]).

Wie anders in jenen Zeiten, die wir als die Höhepunkte des geistigen Lebens betrachten! Weder in der Renaissance noch im hellenischen Altertum vermochte die Spezialisierung in der allgemeinen Schätzung die umspannende Vielseitigkeit zu verdrängen. Wie man an Solon rühmte, daß er Kaufmann und Dichter, Philosoph und Gesetzgeber war [2]), so pries man stets, sobald das Ideal des voll entwickelten Menschentums alle anderen neben sich verblassen ließ, die allseitige Ausbildung des Menschen, die doch durchaus nichts mit dem gemein zu haben braucht, was wir in üblem Sinne Dilettantismus nennen.

Nur wenn sie sich, statt sich mit Gründlichkeit zu paaren, in das Gewand der Scharlatanerie kleidet, mögen wir darüber den Stab brechen; wie Juvenal spottete: „Ein jeder Grieche, der zu uns kommt, bringt in sich einen Redekünstler, einen Feldmesser, einen Maler, einen Seiltänzer, einen Arzt, einen Apotheker, einen Wahrsager, einen Zauberer mit: Alles versteht ein hungriger Grieche. Sprich: „Fahre zum Himmel“ — er wird es tun.“ —

Als Bismarck zum Bundestagsgesandten ernannt wurde, wandten die Zeitungen, wie er in seinen „Gedanken und Erinnerungen“ erzählt (Band 1, Kapitel 9), den Scherz des witzigen Dechanten von Westminister über Lord John Russell auf ihn an: Der Mensch würde auch das Kommando einer Fregatte oder eine Steinoperation übernehmen.

---

[1]) Friedrich Albert Lange, Die Arbeiterfrage. Ihre Bedeutung für Gegenwart und Zukunft. 5. Aufl. Winterthur, Geschwister Ziegler. 1894. S. 23 f.

[2]) Ernst Curtius, Altertum und Gegenwart. 2. Aufl. Berlin, Wilhelm Hertz. 1877. S. 154.

In der Tat hat die Weltgeschichte aber gezeigt, daß auch die größten staatsmännischen Leistungen Männern gelungen sind, die sich durch große Vielseitigkeit auszeichneten. So hat Napoléon die ihm von der Natur verliehenen Gaben gerade dadurch zu höchster Vollendung gebracht, daß er sie nach allen Richtungen hin auszubilden suchte. Die fabelhafte Spannweite seines Blickes, seine vielbewunderte Fähigkeit, sogleich in das Wesen der Dinge einzudringen, seine Übersicht wie aus der höchsten Vogelschau sind nur erklärlich, wenn man nicht vergißt, mit welchem Feuereifer er alle möglichen Gebiete des Wissens durchmessen hatte. Die Klassiker aller Zeiten, namentlich die der Griechen und Römer, hat er zum Teil wiederholt in sich aufgenommen. Insbesondere wählte er Plutarch zum Führer und Lehrmeister. Über Tacitus äußerte er in Erfurt zu Goethe, daß er ihn in italienischen und französischen Übersetzungen wohl 10mal gelesen habe. So erwarb er sich eine Kenntnis der menschlichen Seele und der politischen Möglichkeiten, wie sie weder den gekrönten Häuptern seiner Zeit noch den meisten Ministern zur Verfügung stand. Und wie hat er, auch nach Besteigung des Kaiserthrons, gearbeitet! Unermüdlich, von einer fast unzerstörbaren Körperverfassung begünstigt, hat er (ähnlich wie Bismarck) seine Mitarbeiter zum Teil in Grund und Boden gearbeitet, Tage und Nächte hindurch, so daß die Sekretäre wohl ohnmächtig von den Stühlen sanken. Daß er die Ziele seiner Arbeit in der Regel nicht im Wohl der Menschheit oder seines Volkes, sondern in rein egoistischen Interessen suchte, steht auf einem anderen Blatt. Hier handelt es sich nur um das Geheimnis seiner ungeheuren Wirkungen, das eben unerklärlich bleiben würde, behielte man neben seiner Begabung und seinem Fleiß nicht auch die Vielseitigkeit im Auge, die er absichtlich so sehr wie möglich ausbildete. Er sagte von sich selbst: „Im Kriegswesen gibt es nichts, was ich nicht selber machen könnte. Hätten wir niemand, um Pulver zu machen, ich würde es tun, auch Lafetten vermag ich herzustellen. Auch das Kanonengießen verstehe ich. Und würde es sich um Unterricht in den Einzelheiten der Handhabung handeln, ich brächte sie zustande.“ Den Namen des „kleinen Korporals“ legte ihm seine Armee bei, weil er bei Toulon eine Kanone selbst gerichtet hatte. Ein andermal nahm er einem ungeschickten Garde-Trommler die Schlägel aus der Hand, um ihm den richtigen Wirbel zu zeigen.

Daher erreichte er nicht nur eine außerordentliche Steigerung seiner Popularität, sondern konnte in der Tat auch mit durchbohrendem Scharfblick fast jede Einzelheit unter den mannigfachen Fragen beurteilen, die ihm zur Entscheidung vorgelegt wurden. Nicht einmal von statistischen Zahlen ließ er sich betrügen. Als ihm ein Präfekt eine Statistik des Viehbestandes seines Departements vorlegte, erkannte er sofort, daß sie nicht stimmen könne, ließ die Sache nachprüfen und überzeugte sich, daß sein Zweifel richtig gewesen war. Alles vermochte er auf die einfachste und klarste Formel zu bringen — falls er nicht etwa wünschte durch ein lügnerisches Bulletin die öffentliche Meinung zu täuschen oder vorübergehend zu verblüffen. Was er im Rechtswesen trotz allen Rechtsgelehrten geleistet hat, ist allbekannt. Und was ihm seine Vielseitigkeit genutzt hat, läßt sich kaum hoch genug anschlagen.

Napoléon ist ein treffliches Beispiel für die Richtigkeit des von Lord Acton in seiner vorzüglichen Rede über das Studium der Geschichte verfochtenen Satzes, daß Methode nichts weiter ist als die Verdoppelung des natürlichen Verstandes. Die Methodik wird aber um so vollkommener, an je entlegeneren Dingen sie sich übt und berichtigt. Auf allen Gebieten geistiger Tätigkeit finden wir Männer, die in diesem Sinne aus der Vielseitigkeit die bedeutsamsten Anregungen schöpften. Liebig hat seine organische Chemie als eine Anwendung von Gedanken bezeichnet, die er in Mills Logik gefunden habe. Bentham gestand, er habe von seinen Berufsgenossen weniger gelernt als von einem Linné und Cullen. Lord Brougham gab einem angehenden Juristen den Rat, mit dem Studium Dantes zu beginnen. Darwin hat die Anregung zu seiner wichtigsten Theorie aus der Malthusschen Lehre von der Übervölkerung geschöpft. Ein berühmter englischer Arzt äußerte, daß er, um seinen medizinischen Gesichtskreis zu erweitern, drei Verfasser lese: Gibbon, Grote und Mill.

Aber nicht nur die einzelnen Wissenschaften können sich gegenseitig in erfolgreichster Art befruchten — selbst scheinbar so weit entlegene Gebiete wie die Dichtung und die Wissenschaft haben sich wiederholt die größten Dienste geleistet. Zuweilen allerdings geschah dies in jener negativen Art, durch die der junge Leopold Ranke veranlaßt wurde, Geschichte zu studieren, weil er mit der historischen Darstellung in den Romanen Walter Scotts nicht einverstanden war. Sehr viel zahlreicher sind die Fälle, in denen Dichtung und Wissenschaft sich gegenseitig positiv förderten. Buckle vertritt im dritten Bande seiner „Geschichte der Zivilisation in England" die Ansicht, die Fortschritte der Wissenschaft in England während des 17. Jahrhunderts, überhaupt seine allgemeinen Fortschritte während dieses Zeitraums seien der Tatsache zuzuschreiben, daß dies die große Zeit der englischen Dichtkunst war. Und der schwedische Dichter Werner von Heidenstam hat 1909 gelegentlich seiner Promotion zum Ehrendoktor der Universität Stockholm eine Rede über die Beziehungen zwischen den Reichen der Phantasie und des Verstandes gehalten, deren gegenseitige Einwirkungen er rühmte und für ungemein nützlich erklärte. Sich selbst überlassen, sei die Einbildungskraft wie ein leerer Ofen, in den der Sturm hinein, aus dem er wieder herausfahre. Erst durch die Beschaffenheit des Heizmaterials werde die Höhe und die Wirksamkeit der Flamme bedingt. Mehr als einmal habe die Wissenschaft das beste Feuerungsmaterial geliefert. Manchmal habe die Dichtung zwar ihr echtes ursprüngliches Wesen und die Frische des Herzens vergessen; so namentlich in der Zeit des Humanismus, während sie in ihren größten und herrlichsten Perioden bei der Wissenschaft Begeisterung und Verjüngung getrunken hat. Aus solchem Zusammenarbeiten der wissenschaftlichen Logik und der dichtenden Phantasie hatte das Mittelalter seinen majestätischen sternefunkelnden Welttraum heraufbeschworen und Harfensaiten zwischen Erde und Himmel ausgespannt . . . .

Zu gewissen Zeiten ist die Vielseitigkeit nicht wie heute mehr oder weniger über die Achsel angesehen, sondern als kulturelle Notwendigkeit empfunden und von den gebildeten Klassen mit ernstem Streben verwirklicht

worden. Dies gilt von der feinsten Periode des deutschen Geisteslebens, die wegen der engen Verbindung des Interesses für die Dichtung mit der Anteilnahme an Weltanschauungsfragen als die Zeit des „ästhetisch-philosophischen Bildungssystems" (Windelband) bezeichnet worden ist. Noch höheres Lob pflegt man der Renaissance zu spenden. Namentlich ist das 15. Jahrhundert das der vielseitigen Menschen. „Keine Biographie, welche nicht wesentliche, über den Dilettantismus hinausgehende Nebenbeschäftigungen des Betreffenden namhaft machte. Der florentinische Kaufmann und Staatsmann ist oft zugleich ein Gelehrter in beiden alten Sprachen; die berühmtesten Humanisten müssen ihm und seinen Söhnen des Aristoteles Politik und Ethik vortragen; auch die Töchter des Hauses erhalten eine hohe Bildung, wie denn überhaupt in diesen Sphären die Anfänge der höheren Privaterziehung vorzüglich zu suchen sind. Der Humanist seinerseits wird zur größten Vielseitigkeit aufgefordert, indem sein philologisches Wissen lange nicht bloß wie heute der objektiven Kenntnis des klassischen Weltalters, sondern einer täglichen Anwendung auf das wirkliche Leben dienen muß [1])."

Es ist eine charakteristische Erscheinung, daß große Fortschritte innerhalb einer Wissenschaft besonders häufig von solchen Männern ausgehen, die neben ihr auch eine andere gründlich beherrschen, oder die gelernt haben, sich auf Nachbargebieten mit Eifer und Erfolg zu tummeln. Jakob Grimm hätte uns die deutsche Altertumswissenschaft kaum mit so genialem Wurf und solcher Vollendung aufbauen können, wenn nicht sein Blick durch das anfänglich gewählte juristische Studium auch für die Rechtsverhältnisse unserer Vorzeit geschärft worden wäre. Mommsen konnte in seiner epochemachenden Römischen Geschichte die Entwickelung dieses Volkes, das für die Rechtsentwickelung in Europa seither von ausschlaggebender Bedeutung geworden ist, ebenfalls nur schreiben, weil er von Hause aus Jurist war.

Noch wichtiger sind vielleicht die Anregungen, die die Naturwissenschaften den Geisteswissenschaften geliefert haben, und die umgekehrten. Der Erfinder des Telephons, Philipp Reis, interessierte sich für die philologischen nicht minder wie für die Naturwissenschaften. Heinrich Hertz, der die Wesenseinheit von Elektrizität und Licht durch überraschende Experimente nachwies, hat lange geschwankt, ob er sich nicht den alten und den orientalischen Sprachen widmen sollte. Die zu großer Schärfe durchgebildeten Methoden der Beobachtung und der Schlußfolgerung, durch die sich die Naturwissenschaften auszeichnen, sind auf anderen Gebieten von hohem Einfluß geworden. Insbesondere die Historiker haben trotz manchem Sträuben unter solchen Einflüssen gelernt, Hypothesen und Analogien noch fester in Schranken zu halten und sie ohne Gefahr zu gebrauchen. Die Männer der exakten Wissenschaften sind es, „denen die geheimnisvolle Eigentümlichkeit des Geistes vertraut ist, kraft deren der Irrtum der Wahrheit dient und Wahrheit langsam aber unwiderruflich den Sieg erringt. Ihnen gehört die Logik der Entdeckung, der Beweis der Vermehrung des Wissens

[1]) Jakob Burckhardt: Die Kultur der Renaissance in Italien. (Leipzig, E. A. Seemann, 1904). 1. Band. S. 148—49.

und der Entwicklung der Ideen, die bei der so gut wie unveränderlichen Natur der irdischen Bedürfnisse und Leidenschaften der Menschen die Urkunde des Fortschritts und der Lebensfunke in der Geschichte sind" [1]).

Häufig hat die Geschichtschreibung wie das ganze Reich der Wissenschaft dadurch unschätzbare Ratschläge erhalten. Es gibt wenige Methoden, die für die Wissenschaft förderlicher sein könnten als die von Darwin herausgebildete, sich nur diejenigen Stellen zu notieren, die ihm Schwierigkeiten in den Weg stellten. Der Naturforscher K. E. von Baer hat den Irrtum, wenn er nur gründlich behandelt werde, für beinahe ebenso förderlich erklärt wie die Entdeckung der Wahrheit, weil er fortgesetzten Widerspruch erzeuge. Ein französischer Gelehrter hat bekundet, daß er mit seiner Arbeit nicht weiterkomme, weil er keine damit in Widerspruch stehenden Tatsachen mehr finden könne. Und einen feinsinnigen Ausspruch verdanken wir dem englischen Physiker Faraday, der in der Wissenschaft nur den für verdammenswert und verächtlich erklärte, der sich nicht in einem Übergangsstadium befinde.

So ist es insbesondere die Verbesserung der Methodik gewesen, welche die Geisteswissenschaften den Naturwissenschaften verdanken. Überdies haben sie von ihnen mannigfache stoffliche Anregungen erhalten. Insbesondere die Darwinsche Theorie hat sie in reicher Zahl ausgestreut; es unterliegt für mich keinem Zweifel, daß die Geisteswissenschaften diesen Überreichtum noch nicht entfernt ausgeschöpft haben. So ist z. B. die tiefgreifende Bedeutung des Anpassungsgedankens doch erst zum geringen Teil etwa in die Geschichtswissenschaft übertragen worden. Auch die Methode der Beobachtung des gehäuften Zufalls, die sich für die Fortbildung der Gastheorie, für die Aufstellung der Darwinschen Hypothese vom Überleben der Passendsten im Kampfe ums Dasein und vom Variieren der Tiere und Pflanzen, für die biologische Lehre von den Funktionsveränderungen und manche anderen Forschungsgebiete von größter Tragweite erwies, ist in die Geisteswissenschaften noch kaum eingeführt worden. Das Überleben der Passendsten allerdings ist zuweilen schon Gegenstand historischer Untersuchung gewesen; es sei beispielsweise an das Otto Seecksche Werk über den Untergang des Römischen Reiches hingewiesen. Selbst in der Sprachwissenschaft wurde diese Theorie übertragen: August Schleicher hat in einer interessanten, schon bald nach Darwins Hauptwerk (1859) erschienenen Studie „Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft" 1863 nach dem Muster von Darwins Stammbaum der Arten einen Stammbaum der Sprachentwicklung entworfen.

Von der Befruchtung von Nachbarwissenschaften braucht nur in wenigen Worten die Rede zu sein: denn hier wird der Nutzen der Vielseitigkeit kaum ernsthaft geleugnet. Wie würden Physik und Chemie heute dastehen, wenn sie nicht beständig in Nachbargebiete hinübergegriffen, ihre Ergebnisse mit ihnen verglichen, ihre Methoden mit ihnen ausgetauscht, gemeinschaftliche Arbeiten mit ihnen unternommen hätten! Die Spektralanalyse, die Elektro-Chemie, zahlreiche andere Grenzwissenschaften sind auf diese Weise entstanden. Sie alle haben den

[1]) Lord Acton: Über das Studium der Geschichte. Deutsch. (Berlin, Gaertner, 1897). S. 26 f.

Fortschritten der wissenschaftlichen Erkenntnis gewaltige Dienste geleistet. Auch die sogenannten „vergleichenden Wissenschaften" gehören in diesen Zusammenhang.

Zu solcher Arbeit auf Grenzgebieten pflegen in der Regel nur Männer imstande zu sein, die, mit leichtbeweglichem Geiste begabt, dafür gesorgt haben, sich diese Beweglichkeit zu erhalten. Auch ist es eine allgemeine Erfahrung, daß Schärfe der Beobachtung und Treffsicherheit des Urteils nicht so sehr mit der Menge des Wissens als mit der Weite des Gesichtskreises zunehmen. Wer sich auf ein ganz enges Gebiet beschränkt, der ist in Gefahr, alles nur von einem Punkte aus zu sehen. Er beobachtet die Dinge gewissermaßen nur flächenhaft, während er eine wesentlich tiefere Anschauung gewinnen würde, wenn er sich ihnen auch einmal von anderer Seite nahte, wodurch dann ihre Umrisse, die Beleuchtung, in der sie erscheinen, ihre Größenverhältnisse, ihre Beziehungen zu benachbarten Gegenständen ganz andere werden. Diese beiden Gründe haben zusammengewirkt, um manche der wichtigsten Fortschritte von Männern ausgehen zu lassen, die sich ihrem Lieblings-Gebiet erst im späteren Leben zuwandten. Graf Zeppelin, der Erfinder des starren Luftschiffsystems, war lange Zeit Soldat; die Dichter haben sich aus allen Ständen rekrutiert; Albrecht Thaer, der Reformator der deutschen Landwirtschaft, war ursprünglich Arzt, gab sich nebenher philosophischen Neigungen hin, interessierte sich aber erst von seinem 32. Jahre an für landwirtschaftliche Dinge. Dann leistete er auf diesem Gebiete, nachdem er sich ihm ganz zugewandt hatte, Epochemachendes. Beispiele für ähnliches Umsatteln wären in Hülle und Fülle zu geben. —

Unentbehrlich ist die Vielseitigkeit im praktischen und Verwaltungsleben derjenigen Länder, die aus dem kolonialen Entwicklungsstadium noch nicht herausgetreten sind. Benjamin Franklin ist ein kennzeichnendes Beispiel für die weitgespannten Möglichkeiten und den außerordentlichen Nutzen solcher Vielseitigkeit. Zuweilen muß sie förmlich zur Vorbedingung kolonialer Verwaltungstätigkeit gemacht werden, wie namentlich die angloindische Zivilverwaltung von ihren Beamten nach den verschiedensten Richtungen hin ungemein viel verlangt. Das Wichtigste ist hier, daß solche Tugend nicht von wenigen hervorragend befähigten Menschen verlangt wird, sondern von allen, die sich in diese Laufbahn begeben. In einer Studie über den damaligen Präsidenten Roosevelt hat der gewiß kritisch denkende Däne Johannes V. Jensen vor einigen Jahren gemeint: „Man verlangt nicht von einem Durchschnittsmenschen, einem Präsidenten, daß er zu gleicher Zeit auf dem Grunde und auf dem Gipfel der Dinge steht; er soll sich nur die Summe unseres Könnens und Wissens angeeignet haben, er soll wie ein Ausdruck für das Wesentlichste dastehen. Darum ist Roosevelt durch seine Erziehung und Karriere auch nicht zu einem Spezialisten geworden, sondern zu einem Kenner auf allgemeinen Gebieten. Er eignete sich die Eigenschaften und Fertigkeiten aller Stände, eine jede Art schlichten Wissens, auf seiner Bahn durch das öffentliche Leben in Amerika an. Keine seiner Beschäftigungen war Laune, er ist infolge seiner Natur Rechtskundiger, Historiker, Polizei- und Postmeister, Marineoffizier, Stratege zu Lande und gemeiner Soldat, Staatsmann, Jäger und

und Cowboy, Schriftsteller und Vater prächtiger Kinder, alles in allem ein Mann[1])."

Andererseits hat Bismarck einmal in seinen alten Tagen geschrieben, daß die Beschäftigung mit politischen Dingen die eine Leidenschaft seines Wesens sei, die alle anderen aufgefressen habe, und daß sie ihm nun in seiner Einsamkeit „zum Ekel" werde. Einen ähnlichen Überdruß kann eine fortgesetzte einseitige Tätigkeit leicht erzeugen. Wer kennt nicht Menschen, die solchem Lebensüberdruß oder ihrer Langeweile durch alle möglichen Vergnügungen oder Reisen oder durch noch schärfere Anspannung ihrer Berufstätigkeit zu entgehen suchen, während sie dabei immer unbefriedigter und brummiger werden. Ihnen ist die Beweglichkeit des Geistes verloren gegangen, die sie in jüngeren Jahren hätten pflegen sollen. Schon aber sind wir durch Verachtung der Vielseitigkeit dahin gekommen, daß mancher Jurist es fast als persönliche Beleidigung empfindet, wenn man ihn fragt, ob er nicht einmal „Das Gemeindekind" von Marie v. Ebner-Eschenbach oder Fontanes „Grete Minde" oder Ludwig Finckhs „Rapunzel" lesen wolle, und daß mancher Kaufmann uns ins Gesicht lacht, wenn wir fragen, ob er sich zuweilen mit wissenschaftlichen Problemen der Gegenwart beschäftige. Es gibt heute allzu viele Menschen, die sich geistig auf ihren allerengsten Umkreis beschränken möchten — während die Struktur unseres staatlichen und gesellschaftlichen Lebens heute weit mehr denn vor 50 Jahren die Teilnahme aller Glieder der Nation an den Angelegenheiten der Allgemeinheit unentbehrlich macht. Wir empfinden dies alle deutlich. Der Ruf nach politischer Bildung ist ein Anzeichen dafür. Denn für die Politik gilt in besonderem Maße, daß Halbbildung fast noch schlimmer ist als ein gänzliches Fehlen aller Kenntnisse, das sich dieses Mangels bewußt ist. Die Meinungen und Überzeugungen wohl der Mehrzahl aller Bürger, auch unter den fortgeschrittensten Kulturvölkern, sind einstweilen das Resultat höchst einseitiger Bildungsmittel, da sie sich nur in ihrem engsten Lebenskreise durch eine bestimmte Art des Umgangs und Verkehrs, durch ihr Parteiblatt, durch die Teilnahme nur an den Versammlungen ihrer eigenen politischen Richtung ein Urteil zu bilden pflegen, das dann wohl notwendig einseitig und schief bleiben muß.

Mit schneidender Schärfe hat sich Bismarck über solche politische Unfähigkeit ausgesprochen: „Wir sind doch ein sehr gebildetes Land; ohne Zweifel zu sehr; die Andern sind bestimmt auch nicht klüger als die Blüte unserer Klassenwahlen, aber sie haben nicht dies kindliche Selbstvertrauen, mit dem die Unsrigen ihre unfähigen Schamteile in voller Nacktheit als mustergültig an die Öffentlichkeit bringen. Wie sind wir Deutschen doch in den Ruf schüchterner Bescheidenheit gekommen? Es ist keiner unter uns, der nicht vom Kriegführen bis zum Hundeflöhn alles besser verstände, als sämtliche gelernte Fachmänner, während es doch in anderen Ländern viele gibt, die einräumen, von manchen Dingen weniger zu verstehn als andere, und deshalb sich bescheiden und schweigen[2])."

[1]) Johannes V. Jensen: Die neue Welt. Essays. Deutsch. (Berlin: S. Fischer) S. 150 f.

[2]) Bismarck: Gedanken und Erinnerungen. Volksausgabe. (Stuttgart-Berlin, Cotta, 1913) Band 1, S. 288 f.

So zeigt sich denn, von welcher Seite aus man die Frage auch betrachten mag, daß man der Vielseitigkeit, sofern sie sich mit Gründlichkeit paart, gar nicht eifrig genug das Wort reden kann. Eine so reichhaltige Kultur wie die der Gegenwart droht in Stücke zu fallen oder zu versteinern, wenn nicht durch lebendige, warme Vielseitigkeit dafür Sorge getragen wird, daß das Blut gesund und rasch durch ihren Körper kreist. Die menschliche Gesellschaft droht sich in Atome aufzulösen, wenn es als Bindemittel zwischen ihren einzelnen Gliedern nur die äußere Notwendigkeit gibt, nicht aber ein inniges Band gemeinschaftlicher Interessen. Selbst die Wissenschaft muß schwer leiden, wenn sie die Vielseitigkeit nicht gebührend fördert. So hat infolge der ganz getrennt voneinander erfolgten Entwickelung der geschichtlichen und der biologischen Wissenschaften jede von beiden eine eigene Terminologie ausgebildet, so daß „jetzt die Zwiespältigkeit der Sprachgewohnheiten die Zwiespältigkeit der Denkgewohnheiten noch unterstützt“ [1]).

Staats- und Gesellschaftsleben können ebenso wenig wie Wissenschaft und Praxis der Vielseitigkeit entbehren, die von Nietzsche mit den Worten gepriesen wird: „Ja man kann sagen, daß nur der, welcher das allgemeine Gemälde des Lebens und Daseins fest ins Auge gefaßt hat, sich der einzelnen Wissenschaften ohne eigne Schädigung bedienen wird, denn ohne ein solches regulatives Gesamtbild sind sie Stricke, die nirgends an's Ende führen und unsern Lebenslauf nur noch verwirrter und labyrintischer machen [2]).“

Grundzüge zu den für Ostern 1920 aufzustellenden Religions- und Geschichtslehrplänen

Vorbemerkung: Die Grundzüge sind aufgestellt worden von dem Unterrichtsministerium des Freistaates Sachsen-Altenburg. Der nun folgende Vortrag hierüber wurde gehalten im Pädagogischen Verein zu Altenburg.

Professor Dr. K. Just in Altenburg-S.-A.

Die Verfasser der Grundzüge waren in einer glücklichen Lage. Sie waren los von allen einengenden Fesseln, die Bahn war ihnen frei gegeben. So konnten sie etwas Rechtes und Ganzes schaffen. Ich wäre glücklich gewesen, wenn ich mich in solcher Lage befunden hätte, als ich vor Jahrzehnten mit meinen Mitarbeitern daran ging, einen neuen Lehrplan für die Altenburger Schulen aufzustellen, aber damals war die Zeit, da die Philosophie und Pädagogik bei uns an dem Lutherischen Katechismus gemessen wurde und alles Neue streng verpönt war. Auf dem Gebiete des Lehrplans herrschten in jener Zeit die konzentrischen Kreise. Sie haben das für sich, daß sie in allen Fächern das leichteste und einfachste für den Anfang heraussuchen und von da in verschiedenen Kursen zu dem immer Schwierigern und Zusammengesetztern fortschreiten, daß sie sich also den kindlichen Entwicklungsstufen anzupassen suchen. Aber auf der andern Seite

[1]) Ludo Moritz Hartmann: Über historische Entwickelung. (Gotha, Perthes, 1905) S. 26.
[2]) Nietzsches Werke. Taschenausgabe. (Leipzig, Naumann, 1906) Band 2, S. 234.

kranken sie daran, daß sie die verschiedenen Zeiten und Gebiete durcheinander mengen und so keine reine Stimmung aufkommen lassen, daß bei ihnen das Neue immer in bekanntem Rahmen erscheint, so daß das Gefühl des Fortschreitens fehlt, wodurch die Aufmerksamkeit abgestumpft wird; daß sie auf allen Gebieten nur Bruchstücke, nichts Ganzes bringen, so daß keine großen, zusammenhängenden wuchtigen Gedankenmassen entstehen, in denen sich das Interesse entzünden und aus denen ein kraftvolles Streben und Wollen hervorgehen kann.

Diesen Lehrplan nach konzentrischen Kreisen haben wir damals bei Seite geschoben und einen Lehrplan nach kulturgeschichtlichen Stufen aufzubauen gesucht. Für diesen war der Grundsatz aus Zillers Grundlegung (§ 19, S. 455) maßgebend: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortlaufend geeint und zusammengehalten werden“ [1]).

Daß wir damit auf dem rechten Wege waren, zeigte der frische Zug und das rege Streben, die in den Unterricht hineinkamen, zeigte ferner die Fröhlichkeit, mit der gelehrt und gelernt wurde.

Es war die Zeit, da der Generalsuperintendent D. Rogge, der damals zugleich Bezirksschulinspektor für die Stadt Altenburg war, öffentlich bekundete, daß der Unterricht an unseren Schulen einen neuen Aufschwung genommen habe, da Schulmänner aus der Nähe und der Ferne zu uns kamen, um unsern Unterrichtsbetrieb kennen zu lernen, da junge Lehrer auch aus andern Staaten sich gern in Altenburg anstellen ließen, um sich einzuarbeiten in die neue Unterrichtsweise und teilzunehmen an dem frischen Vorwärtsstreben.

Freilich nicht lange konnten wir uns unserer schönen und befriedigenden Arbeit ungestört erfreuen. Bald erschien der heilige Bürokratismus auf dem Plan und fand, daß was wir trieben, nicht mit dem Buchstaben der gesetzlichen Bestimmungen übereinstimmte. Der neue Lehrplan wurde eingefordert, es erfolgten tadelnde Urteile, Ausstellungen, Abstriche, wir mußten uns zu allerlei Konzessionen bequemen. Die Bürokratie wurde unterstützt durch die Theologen, die, weil der Unterricht nicht mit der Schöpfung und dem Sündenfall begann, das Seelenheil der Kinder gefährdet glaubten und damals noch sich anmaßten, das entscheidende Wort in Schulfragen sprechen zu können. Am Karolinum verschwand unser sorgsam aufgebauter Lehrplan, sobald der preußische Schulrat die Oberherrschaft bekam.

Trotzdem haben sich im Lehrplan der Bürgerschulen Grundzüge des einstigen Lehrplans erhalten oder sind neu aufgefrischt worden, da im letzten Jahrzehnt das bürokratische Regiment etwas milder geworden war. —

Diesem Sachverhalt gegenüber standen nun die Verfasser der Grundzüge,

[1]) Vgl. Zillers Botschaft vom erziehenden Unterrichte Kap. 14. Die Konzentration des Unterrichts und die Kulturstufen.

und in ihre Hand war es gegeben, im Anschluß an das Vorhandene auf freiheitlicher Grundlage ein Werk aus dem Ganzen, ein einheitliches Gebilde zu schaffen.

Wie haben sie nun ihre Aufgabe erfüllt? Wie sind sie ihr gerecht geworden?

Wenden wir uns zuerst zum Religionsunterricht!

Da ist es zunächst warm anzuerkennen, gerade in unserer Zeit, wo so viele sich losgelöst haben vom Christentum und dem sittlichen Gesetz, daß die Verfasser an der großen und schönen Aufgabe des Religionsunterrichts festgehalten und ihr einen ebenso treffenden als schlichten und einfachen Ausdruck gegeben haben, wenn sie ihn auch nicht selbst prägten, indem sie sagen: Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die Gesinnung Jesu im Kinde lebendig zu machen[1]). Das ist in der Tat eine Aufgabe, die nicht übertroffen werden kann, wie das auch Goethe bezeugt im Gespräche mit Eckermann: „Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen, und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will, über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums, wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen." Oder an anderer Stelle: „Die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer wieder emporgearbeitet hat. Ihr reiner, edler Ursprung betätigt sich immerfort dadurch, daß nach den größten Verirrungen, in welche sie der dunkle Mensch hineinzog, eh' man sich's versieht, sie sich in ihrer ersten lieblichen Eigentümlichkeit, als Mission, als Hausgenossen- und Brüderschaft, zur Erquickung des sittlichen Menschenbedürfnisses, immer wieder hervortut." Und so kann auch unser deutsches Volk daran wieder gesunden und sich aufs neue emporarbeiten. Der Anfang aber muß mit der Jugend gemacht werden.

Ist so das Ziel des Religionsunterrichtes richtig bestimmt worden, so wird auch der Weg zum Ziele richtig angegeben, wenn nur solchen Bildungsstoffen der Zugang gestattet wird, in denen dem Kinde religiöses Leben anschaulich entgegentritt, und wenn im 6. und 7. Schuljahre den Schülern das Leben Jesu im Zusammenhange dargeboten und die Auswahl der Geschichten so getroffen werden soll, daß ein eindrucksvolles Bild der Persönlichkeit Jesu entsteht. Aber nun bleiben die Verfasser auf halbem Wege stehen, indem sie den Religionsunterricht der vorausgehenden Schuljahre wiederum den konzentrischen Kreisen und der Schnitzelpädagogik ausliefern. Für das 4. und 5. Schuljahr sollen nämlich Einzelgeschichten des alten und neuen Testamentes ausgewählt werden, in denen dem Kinde sittlich-religiöse Persönlichkeiten als Vorbilder enigegentreten. Im 4. Schuljahre sollen es Geschichten sein, die uns das Verhalten der Menschen unter einander, im 5. Schuljahre solche, die das Verhalten der Menschen zu Gott zeigen, eine Scheidung, welche zusammengehörige Geschichten auseinanderreißt und sich

[1]) Wem diese Aufgabe nicht vollständig und umfassend genug erscheint, der sei daran erinnert, daß auch die Kirche ihren Anteil an der Erfüllung der Aufgabe des religiösen Unterrichts beizutragen hat, nämlich die Jugend einzuführen in die christliche Gemeinschaft.

nur auf Kosten der kindlichen Apperzeptionsfähigkeit durchführen läßt. In dem vorbereitenden Gesinnungsunterrichte der 3 ersten Schuljahre sollen Geschichten aus Lesebüchern wie: Im Strome des Lebens[1]), Ins Herz hinein[2]) und andere behandelt werden, die zu gruppieren sind nach den Gesichtspunkten: Kind und Eltern, Kind und Geschwister, Kind und Kamerad, Kind und Erwachsene, Kind und Natur, Kind und Gott. Von biblischen Stoffen sollen in dem Unterrichtsstoff des 1. und 2. Schuljahres die Weihnachts- und Jugendgeschichten Jesu, in den des 3. Schuljahres die Josephsgeschichten eingegliedert werden.

Demgegenüber müssen wir festhalten an den unverrückbaren Grund- und Kernsätzen der Pädagogik, die richtunggebend sein müssen für die Aufstellung eines jeden Lehrplans. Es sind folgende: „Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen[3]). „Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen ist Torheit[4])." „Nicht durch vielerlei rührende Geschichten wird ein Grund gelegt für die teilnehmende Verfolgung menschlicher Geschicke, sondern dadurch, daß alle Wärme der Empfindung um große und unverlierbare Gestalten gesammelt wird; nicht durch flüchtige Blicke in ersonnene Lebensgeschichten wird die Gesinnung gegründet, der nichts Menschliches fremd ist, sondern durch liebendes Betrachten von Menschenbildern von großer, unvergeßlicher Zeichnung[5])." Ferner: „In der Kindheitsperiode der Menschheit sind die Schöpfungen zu finden, die dem jugendlichen Sinne kongenial sind, in die er sich schnell und freudig hineinlebt, in denen sich mit der regsten Phantasie jene monumentale Einfalt, jene keusche Reinheit und Hoheit der Gesinnung vereint, wie sie in den reiferen Perioden der Dichtung so oft nachgeahmt, doch nie erreicht worden sind[6])."

Dem entsprechend werden wir die Zerstückelung der biblischen Geschichte und die modernen Geschichten aus dem Leben als Träger des Gesinnungsunterrichts für die ersten 3 Schuljahre, für die sie am wenigsten geeignet sind, ablehnen[7]) und wir werden dem 3. Schuljahre die Zeit der Erzväter zuweisen, die eine Vorbereitung bietet für allen geschichtlichen Unterricht, und von der Herder rühmt, daß hier die Grundsteine gelegt wurden für die menschliche Kultur, und die Goethe als die Stätte preist, die ihm in seiner Jugend Ruhe und Sammlung geboten habe inmitten der verschiedensten und entgegengesetzten Strebungen und Zerstreuungen.

Dem 4. Schuljahre überweisen wir sodann die jüdische Heldenzeit mit Moses und Josua, dem 5. Schuljahre die jüdische Königsgeschichte mit David und Salomo.

---

[1]) Leipzig, C. Dürr.

[2]) Leipzig, Dietrich.

[3]) Herbart, Allgemeine Pädagogik (Reclam) S. 175.

[4]) Ebenda S. 176.

[5]) O. Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig, Gräbner. S. 47.

[6]) Ebenda S. 40.

[7]) Damit verkennen wir nicht den Wert dieser modernen Erzählungen. Aber sie können nicht den Mittelpunkt bilden, sondern nur sich angliedern.

Wenn wir so auch keine zusammenhängende Geschichte des Volkes Israel bieten, die ja auch die Verfasser ablehnen; so führen wir unsere Schüler doch in die Höhen- und Wendepunkte der israelitischen Geschichte ein. Und das ist notwendig, weil das Volk Israel das einzige ist, das in seiner Geschichte in deutlich sichtbarer Weise die göttliche Leitung des Menschengeschlechts erkennen läßt, und weil wir auf diesen Gedanken bei dem Aufbau des sittlich-religiösen Gedankenkreises nicht verzichten können, wenn nicht das geschichtliche Geschehen und das Leben der Völker als ein wirrer und sinnloser Haufen von allerlei Erlebnissen und Schicksalen erscheinen soll, was uns nur mutlos machen und zur Verzweiflung treiben muß.

Auf die Stoffe des vorbereitenden Gesinnungsunterrichts für das 1. und 2. Schuljahr komme ich bei dem Geschichtsunterrichte zurück. Nur sei hier schon darauf hingewiesen, daß im Anschluß an das christliche Kirchenjahr und die häusliche fromme Sitte in den beiden ersten Schuljahren bereits ein kindliches Bild von der Gestalt Jesu zu gewinnen ist, das das Kind von Anfang an begleitet auf dem Gange durch die Geschichte, bis die Evangelien es im vollen Glanze erstrahlen lassen.

Im Einzelnen habe ich noch folgendes zu bemerken:

Aus dem Katechismus sollen nur die Gebote und das Gebet des Herrn, beide ohne die lutherischen Erklärungen aufgenommen werden. Ich würde die Erklärungen zu den Geboten mit aufnehmen, nicht nur, weil die konkrete Unterlage in den Geschichten gegeben ist, sondern auch, weil manche Gebote ohne sie unverständlich bleiben, andere erst dadurch ihren vollen Sinn erhalten. So führt uns erst Luthers Erklärung zum 1. Gebot: „Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen" zum rechten Verständnis des Gebotes: „du sollst nicht andere Götter haben neben mir." Das 6. Gebot: „Du sollst nicht ehebrechen" bekommt erst durch Luthers Erklärung für die Kinder seine Bedeutung: Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir keusch und züchtig leben in Worten und Werken" usw. Das 5. Gebot: „Du sollst nicht töten" bekommt durch die Erklärung Luthers erst seinen vollen Sinn: „Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir unserem Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid tun, sondern ihm helfen und fördern in allen Leibesnöten." Ebenso würde ich die Erklärung zum Eingang des Vaterunsers beibehalten: „Vater unser, der du bist im Himmel. Was heißt das? Gott will uns damit locken, daß wir glauben sollen, er sei unser rechter Vater und wir seine rechten Kinder, auf daß wir getrost und mit aller Zuversicht ihn bitten wie die lieben Kinder ihren lieben Vater." Und auch die zum Schlusse: „denn dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit. Amen. Was heißt das? Daß ich soll gewiß sein, solche Bitten sind dem Vater im Himmel angenehm und erhöret, denn er selbst hat uns geboten, also zu beten, und verheißen, daß er uns will erhören. Amen, Amen d. h. Ja, ja, es soll also geschehen." Denn dadurch wird das Gebet dem Kinde nahe gebracht und die rechte kindliche Stimmnng erweckt, die für das Gebet notwendig ist. Ich würde auch eintreten für den 1. Artikel mit der Erklärung Luthers um

ihrer Einfachheit willen und um dem Kinde einen Eindruck zu geben von der kraftvollen rhythmischen Sprache Luthers, die ein Ausdruck ist seines unerschütterlichen Glaubens.

Für zu weit gehend halte ich die Bestimmung, daß das Leben Jesu unter Zugrundelegung des Markusevangeliums behandelt werden soll. Man soll das dem Lehrer und seiner pädagogischen Überzeugung überlassen. Das Matthäusevangelium hat seinerseits vor dem Markusevangelium pädagogische Vorzüge, um deretwillen z. B. der bekannte Methodiker des Religionsunterrichts Dr. Thrändorf es seiner unterrichtlichen Darbietung zu grunde gelegt hat.

Ich nehme auch Anstoß an der Bestimmung, daß im letzten Vierteljahr des 7. Schuljahrs, das nebst dem 6. dem Leben Jesu gewidmet ist, ein Prophet des alten Bundes, Amos oder Jeremias, behandelt werden soll, weil ich es nicht für richtig halte, von dem Höhepunkte der Entwicklung zu einem vorausgehenden, erst vorbereitenden herabzusteigen. Ich meine, es ist richtiger, Stücke aus den Propheten, die vorbereitend und hinweisend sind, in das Leben Jesu einzuschalten. Es würde dann noch Platz geschaffen für die Apostelgeschichte, insbesondere das Lebenswerk des Paulus, in das Stellen aus den Briefen aufzunehmen wären.

Das ganze 8. Schuljahr könnte dann der Entwicklung des Christentums in der nachapostolischen Zeit bis auf die Gegenwart gewidmet werden.

Endlich vermisse ich noch die Antwort auf eine Frage, die für die Frucht der religiösen Unterweisung von ausschlaggebender Bedeutung ist. Wie steht es mit dem religiösen Leben der Schule? Wie mit dem Gebet, mit der Andacht beim Beginn und Schluß des Unterrichts? Wie mit dem Miterleben des christlichen Kirchenjahrs? Pestalozzi hat in einem solchen Erleben das wirkungsvollste Mittel für die Erweckung des religiösen Lebens im Kinde gesehen. Der Umgang mit der frommen Mutter oder dem Erzieher und das Üben der frommen Sitte nach ihrem Vorbilde waren ihm das Moment, durch welches die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und Gehorsams geweckt werden, die von der frommen Mutter und dem Erzieher sich übertragen auf den himmlischen Vater, und alle Lehre und Unterweisung waren ihm nichts ohne dieses fromme und rechte Leben. Bei der Unsicherheit und Zaghaftigkeit, die heute in diesen Fragen herrscht, und bei der Überheblichkeit, mit der viele auf diese Dinge herabsehen als veraltete Stücke, die in die Rumpelkammer gehören, wäre ein klares und entschiedenes Wort ganz am Platze gewesen. Ist es schon schlimm, daß in Zukunft viele Kinder nach dem Willen der Eltern dem religiösen Einfluß in der Schule ganz entzogen werden, so wollen wir wenigstens in den anderen, die sich dem religiösen Einfluß zugänglich zeigen, den christlichen Geist erhalten. —

Wir kommen nun zu dem Geschichtsunterrichte.

Als Ziel desselben wird angegeben: „Der Geschichtsunterricht soll Einsicht in die gesamte Entwicklung des deutschen Volkes und der staatsbürgerlichen Einrichtungen der Gegenwart vermitteln.“ Das ist aber nicht das letzte und höchste Ziel. Wie es bei dem Religionsunterrichte hieß, daß er im Kinde die Gesinnung Jesu, also christliche Gesinnung lebendig machen solle, so muß es hier als höchstes

Ziel gelten: der Geschichtsunterricht soll zur deutschen Gesinnung erziehen. Zur deutschen Gesinnung in nationaler wie in sozialer Beziehung, wie wir sie vorbildlich finden bei den besten Männern unseres Volkes, von Armin, dem Cherusker an bis auf Luther und bis auf Stein und Arndt und Bismarck, dem das allgemeine Wohl als das höchste Gesetz galt. Und wenn wir einen aus den vielen besonders herausheben und an ihm das Wesen der deutschen Gesinnung zeigen wollen, so können wir sagen: wie bei Fichte, dem großen Denker und Helden, der all die Gaben seines Geistes stellte in den Dienst der Erneuerung seines Volkes, der Vaterland und Familie verließ, um sich nicht beugen zu müssen vor dem fremden Gewalthaber, der dann in der vom Feinde besetzten Hauptstadt seine gewaltigen Reden hielt zur Aufrüttelung seines Volkes, der sich bei Ausbruch des Krieges erbot, als Feldredner das Heer zu begleiten, da es ihm als Kämpfer zu tun versagt war, der sich, als der Landsturm eingerichtet wurde, sofort einreihen ließ und eifrig mitübte, der das deutsche Wesen und seine wertvollen Eigenschaften klar erkannte und hochhielt und der an die Mission der Deutschen in der Menschheitsgeschichte zuversichtlich glaubte[1]), der aber auch in seinen Beiträgen zur Kenntnis der französischen Revolution und in seiner Rechtslehre tapfer eintrat für eine freiheitliche Gestaltung der Verfassung.

Das hohe Ziel der Erziehung zu deutscher Gesinnung werden wir nur erreichen, wenn wir analog wie beim Religionsunterricht nur solche Stoffe dem Schüler bieten, die nationales Leben in anschaulicher Gestalt vorführen und ihn so die großen Zeiten unseres Volkes miterleben lassen und die großen Männer seinem Herzen nahe bringen. Solche Stoffe finden wir in G. Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit und in seinen Ahnen, ferner in dem Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht, von Staude und Göpfert (Dresden, Bleyl & Kämmerer) sowie in den Geschichtsbildern: Aus Deutschlands Vergangenheit von Enzinger und Hausmann (München, C. Oldenbourg).

Und zweitens gilt es auch hier, große, zusammenhängende Gedankenganze zu schaffen, in denen das Interesse entstehen und ein kraftvolles Streben sich regen kann.

Das wird nicht erreicht, wenn eine Menge von Ereignissen und Zuständen zusammenhangslos neben einander geschichtet werden, wie das in dem vorliegenden Lehrplane geschieht. So werden dem 5. Schuljahre zugewiesen: Die Germanen. Germanen und Römer. Völkerwanderung. Bekehrung zum Christentum. Klöster. Muhamed. Das Frankenreich (Karl der Große). Das deutsche Reich (Heinrich I., Otto I.). Lehenswesen. Papsttum. (Heinrich IV., Gregor VII.). Kreuzzüge (Barbarossa). Kolonisation des Ostens. Rittertum. Rudolf von Habsburg. Die deutsche Hansa. Städte im Mittelalter, Handwerk, Innungs- und Bauwesen. Erfindungen und Entdeckungen.

Der Unterricht muß vielmehr in großen, zusammenhängenden Gedanken-

[1]) Das deutsche Volk sei das einzige, in welchem die Welt als nicht mechanisch erklärbar empfunden wird, sondern als Ausgestaltung geistiger und sittlicher Kräfte.

gängen, er muß kulturgeschichtlich fortschreiten. Das geschieht, wenn aus dem Gleichgültigen und Unbedeutenden, aus dem bloß sich Wiederholenden die wahrhaft bedeutungsvollen Momente im Leben der Völker, die neuen Ziele und Wendepunkte hervorgehoben und ihrer Verwirklichung oder Vereitelung, ihr Sieg oder ihre Niederlage, ihre Ursachen, Folgen und Wirkungen aufgezeigt worden. Diese neuen Impulse des Völkerlebens, die so in den Vordergrund des Unterrichts treten, regen das eigene Willensstreben des Zöglings an und befähigen ihn, von der Vergangenheit aus die Gegenwart besser zu verstehen und das Leben richtiger und zweckmäßiger zu gestalten.

Solche neuen Ziel- und Wendepunkte in der deutschen Geschichte sind die Kämpfe um den heimatlichen Boden und neue Sitze sowie um das selbständige Volkstum gegenüber den Römern. Der Sieg des Christentums. Die Entstehung des nationalen Königtums und die Kämpfe mit dem Papsttum. Die Kreuzzüge und die Kolonisation im Osten. Die Blüte der Städte und die Erweiterung des Gesichtskreises durch Erfindungen und Entdeckungen. Sodann: Die Befreiung aus der Knechtschaft der Gewissen durch die Reformation. Das Werden des preußischen Staates als eines Gemeinwesens der Pflicht und der harten Arbeit, aber auch der Gerechtigkeit. Die französische Revolution und ihre Wirkung auf Deutschland. Deutschlands Erniedrigung und sein Emporringen durch den hohen geistigen und sittlichen Aufschwung. Die Kämpfe um die Einheit und Freiheit mit der Gründung des Reiches als Abschluß. Der große wirtschaftliche Aufschwung und der Weltkrieg mit seinen Folgen.

Bei einem solchen kulturgeschichtlichen Gange des Unterrichts werden auch am sichersten die Abwege vermieden, auf welche die Grundzüge hinweisen: einseitige Fürsten- und Kriegsgeschichte, isolierte Betrachtung von Einzelpersönlichkeiten, Verschleierung der wissenschaftlichen Wahrheit. Abwege, denen man bei dem vorliegenden Lehrplan schwerer entgehen wird.

Der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre, wie die Grundzüge sie treffen, kann man im Ganzen zustimmen, so daß dem 4. Schuljahre die deutschen Sagen (aber mit 2 Stunden) zugewiesen werden, dem 5. Schuljahre das deutsche Mittelalter bis zur Machthöhe des Königtums, dem 6. Schuljahre die Zeit der Entdeckungen und der Reformation bis zu Friedrich dem Großen, dem 7. Schuljahre die französische Revolution bis zur Gründung des Reiches 1870 und 71, dem 8. Schuljahre die neue Zeit bis zur Gegenwart.

Ich möchte nun noch mit einigen Worten zurückkommen auf den vorbereitenden Gesinnungsunterricht für die beiden ersten Schuljahre, welchen der Geschichtsunterricht gemeinsam hat mit dem Religionsunterrichte.

Der einzige, wissenschaftlich begründete Lehrplan, der nach der Zeit des encyklopädischen Unterrichts und der Herrschaft der konzentrischen Kreise erschienen ist, der Lehrplan nach kulturhistorischen Stufen, empfiehlt für das 1. Schuljahr das deutsche Volksmärchen, das eine treffliche Einführung bietet in deutsche Art und Sitte, in deutsches Sinnen und Denken, in deutsches Fühlen und Glauben,

in deutsche Heimat und Volkstum, und in dem wir so ein gemeinsames Band, einen nationalen Schatz haben, der Arm und Reich, Hoch und Niedrig vereint gehört. Jakob Grimm sagt von ihm: Es geht durch diese Märchendichtungen innerlich dieselbe Reinheit, um deretwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen, und ein anderer hervorragender Kenner [1]) fügt hinzu: Es ist wunderbar, wie das Märchen und die Kindesseele sich gegenseitig verstehen, es ist, als wären sie von Anbeginn beisammen gewesen und zusammen aufgewachsen.

Für das 2. Schuljahr empfiehlt dieser Lehrplan Robinson, der uns die Entwicklung des Menschengeschlechts auf seinen frühen Stufen anschaulich vorführt und uns sowohl die Bedeutung der Familie und der menschlichen Gesellschaft als auch der Arbeit erkennen läßt.

Beides, das Märchen und Robinson, sind Stoffe, die abgesehen von ihrer bleibenden Bedeutung gerade Bedürfnissen unserer Zeit entgegenkommen. Denn was brauchten wir notwendiger, als die Erweckung der ursprünglichen deutschen Eigenart und Tüchtigkeit, und auf der anderen Seite die Schätzung und die Hingebung an die Arbeit?

Dazu kommen nun noch als vorbereitender Geschichtsstoff für das 3. Schuljahr die Thüringer Sagen, die uns in das Herz von Deutschland führen, zu einem echten, unvermischten deutschen Stamm und zu einem nationalen Heiligtume des deutschen Volkes, der Wartburg, von der zu wiederholten malen mächtige Impulse für das geistiae Leben der Nation ausgegangen sind, und die so eine treffliche Eingangspforte bilden zur deutschen Geschichte. In ihnen haben wir wiederum zugleich einen Erziehungsstoff, der nicht zeitgemäßer sein könnte für unsere Gegenwart, in der die zersplitterten Thüringer Lande sich von neuem zu einer Einheit zusammenschließen wollen und der gemeinsame Besitz um so nachdrücklicher betont werden muß.

Ich glaube allerdings nicht, daß jetzt schon in den pädagogischen Kreisen volle Übereinstimmung vorhanden ist über die Bedeutung und die Notwendigkeit dieser Stoffe für den Lehrplan. Man kann deshalb auch nicht fordern, daß sie als verbindliche Stoffe in den Lehrplan eingesetzt, sondern nur wünschen, daß sie zugelassen werden. Und ich habe das Vertrauen zu der Schulbehörde, daß sie auf Antrag das tun wird. Die weitere Erfahrung wird dann endgültig zu entscheiden haben.

Wenn ich so an Stelle des Lehrplanaggregats einen organischen Lehrplan auf kulturgeschichtlicher Grundlage vorschlage, so berufe ich mich zur Begründung auf einen durchaus modernen Gedanken der Naturwissenschaft, nämlich auf das biogenetische Grundgesetz, nach dem die Entwicklung des Einzelnen physisch und geistig eine zusammengedrängte und abgekürzte Wiederholung der Gesamtentwicklung ist. Und ich berufe mich auf die Entwicklungspsychologie, die feststellt, daß wir in der jugendlichen Entwicklung eine Reihe von Apperzeptions-

[1]) Klaiber in dem Vortrage: Das deutsche Märchen und die kindliche Phantasie (Stuttgart 1866).

stufen unterscheiden können, die den menschheitlichen Entwicklungsstufen entsprechen. Wir beobachten zuerst eine Entwicklungsstufe, auf der die Phantasietätigkeit vorherrscht. Es ist die Stufe des Märchens, der Sage, des Mythos, der Legende. Dann folgt die Stufe der mehr verstandesmäßigen Auffassung, des Sicheinlebens in die Wirklichkeit und die Gesetzmäßigkeit der Natur, wie sie Robinson poetisch darstellt. Endlich erhebt sich der menschliche Geist auf die Stufe der vernünftigen Überlegung. Es ist die Stufe der Anerkennung innerer Normen, der Normen für das Wahre, Gute und Schöne, die den Anspruch erheben, richtunggebend zu sein für das Leben und um die gekämpft wird in der Geschichte. Und auch auf diesem letzten, dem sittlichen Gebiete können wir eine solche Stufenfolge unterscheiden. Zuerst haben wir die schlechthinnige Unterwerfung unter die gebietende, weil überlegene Persönlichkeit, die Stufe der Autorität, dann folgt die Anerkennung eines allgemeingültigen Gesetzes, die Stufe der Legalität, endlich die Aufrichtung der sittlichen Herrschaft im eigenen Innern, die Stufe der Autonomie oder Moralität.

Diese Stufen zeichnen in großen Umrissen den Gang des geschichtlichen Lebens, und hervorragende Denker wie Lessing und Herder haben bereits darauf hingewiesen. Sie erhalten ihre feinere Gliederung und konkrete Ausgestaltung in dem Leben der einzelnen Völker, und es ist eine erfreuliche Tätigkeit ihnen nachzugehen und die Jugend an ihrer Hand einzuführen in das geschichtliche Leben.

So bin ich denn an das Ende meiner Ausführungen gekommen. Ich habe nunmehr, wie ich denke, die eingangs gestellte Frage beantwortet. Ich habe das Gute, was die Grundzüge enthalten, anerkannt und habe andrerseits auf die Mängel, die ihnen anhaften, hingewiesen. Ich habe aber auch angegeben, wie sie beseitigt werden können und was an ihre Stelle zu setzen sei.

Wir dürfen wohl hoffen, daß unter Berücksichtigung der aufgestellten Lehrpläne an den einzelnen Schulen bald eine verbesserte Auflage der Grundzüge erscheinen wird, die auch die hier aufgestellten Forderungen beachtet[1]).

---

[1]) Ich hätte gern gleichzeitig Bezug genommen auf den Meininger Religions-Lehrplan, habe ihn aber zu spät erhalten. Ich gedenke, darauf zurückzukommen. Er ist erschienen Hildburghausen b. Gadow & Sohn.

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie

Von Dr. Johannsen in Jena

I.

In einer dem Berliner Religionsphilosophen Ernst Troeltsch eignenden geistvollen historisch-synthetischen Methode hat dieser Gelehrte unlängst in einem Vortrag zur Eröffnung der Volkshochschule in Görlitz ein problem-geschichtliches Bild der „Deutschen Bildung" entworfen und überzeugend dargetan, daß den gegenwärtigen Weltspannungen eine Entspannung nur von einer tiefdurchdachten Analyse des Problems einer deutschen Bildung auf Grund einer systematischen Abrundung des Denkens zugesichert werden kann. Mit Recht sieht Troeltsch als Entspannungsfaktoren eine „Dreiheit der zentralen Geisteskräfte, in welcher das christliche und das nord-germanische Element den Mittelpunkt bilden und das antik-humanistische die Bedeutung der Ergänzung und des Ansporns zur Gewinnung der Form hat". In der Vereinheitlichung dieser konkreten historischen Kräfte liegt die Zukunft unseres Bildungsideals beschlossen, das mit Recht als ein Ideal der „Einheit des Heterogenen" angesprochen werden muß wegen der in ihm ruhenden Polarität individuell-historischer wie irrationaler Setzungen. Aber die Problematik des Irrationalen fordert immer von neuem rationale Problemstellungen. Und angesichts dieser Forderung als einer reinen Sachlichkeit, rationalen Angelegenheit der Wissenschaft, scheint mir der Einfluß der Antike gegenüber dem der beiden anderen Faktoren mehr zu besagen. Es bekundet sich in ihm, wie das Troeltsch ebenfalls erkennt, der Form-Gedanke, der dem Ganzen rationaler Methodik erst die systematische Geschlossenheit in höchstem Maße verleiht. Zeigt sich doch gerade in dem Begriff des Systems, wie das Hönigswald in seiner „Philosophie des Altertums" treffend darlegt, unter problem-geschichtlichem Aspekt die epochemachende, ja vielmehr die Welt der Wissenschaft beherrschende Stellung des „sokratisch-platonischen Systems". Und wenn der größte Historiker der Philosophie der Gegenwart, Wilhelm Windelband, von Kant das Wort prägte: „Kant verstehen heißt über ihn hinausgehen", so gilt dieser Ausspruch mutatis mutandis auch von einem System des sokratisch-platonischen Idealismus, dessen logisch-systematische Bedeutung sodann auch erst die Leistung eines Kant als eine Kulturtat ersten Ranges verstehen lehrt, die nicht nur den Vergleich zu den wissenschaftlichen Leistungen auf der Höhe des Altertums voll auszuhalten imstande ist, sondern einem denkenden Verstande die synthetische Verarbeitung aller der aus dem sokratisch-platonischen Ideenkreise strömenden Impulse als Niederschlag einer eigenen transzendental-gesetzlichen Methode aufdeckt.

Blicken wir von hier aus in das Wissenschaftsgebiet der Pädagogik, so ist für sie, sofern sie Wissenschaft sein will, von vornherein eine Orientierung und Auseinandersetzung mit den Gedankengebäuden der Geistesheroen als geboten zu konstatieren. Erziehungswissenschaft begreift sich erst dann als wahrhaft „schöpferische Pädagogik", wenn in ihr die Methode der „Spontaneität" des Geistes zur Objektivation gelangt, wenn sie sich der methodischen Voraussetzungen des sokratischen *διαλογισμός* als des Weges zum *λόγος*, der hier zugleich als *τέλος* aller Wissenschaft auftritt, bewußt wird. Das bedeutet auf der einen Seite ebensowenig einem dogmatischen Rationalismus huldigen, dem es nach Natorp an dem wahren „Gegenwurf" fehlt, wie es auf der anderen Seite nun aber auch nicht einer intuitiven Erlebnisphilosophie das Wort geben heißt, der sich letzten Endes, um mit Münchs drastischer aber inhaltlich berechtigter Wendung zu reden, „die Welt nur als Funktion des Seelenzustandes, den man ‚dösen' nennt, als ‚Welt der Dösnis'" darstellt. Dieser »élan vital« einer »évolution créatrice«, an dem auch Franz Seitz' „Schöpferische Pädagogik" krankt, wird als eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* niemals aus dem Bereich subjektiver Willkürlichkeiten herauskommen.

Da ihr der Weg zu dem kritischen Geschäft einer analytisch-synthetischen Systematik alles Erfahrbaren verrammelt ist, vermag sie von sich aus nicht einmal vorzudringen zu dem in der These Erlebniswelt sinnvoll gesetzten Momente einer nach einem unteren Grenzbegriff ponierten erkenntnistheoretischen Funktion einer „begrifflich noch ungeformten Wirklichkeit". (Münch.) Erst das kritische Geschäft eines erkenntnistheoretischen Transzendentalismus oder besser einer transzendental-kritischen Erkenntnistheorie vermag eine Grenzregulierung zwischen Erkennen und Leben, zwischen „Erlebnis und Geltung" sachgerecht vorzunehmen.

II.

Als Tat des Sokrates wird in der wissenschaftlichen Geschichte der Philosophie die Entdeckung des „Begriffs des Begriffes" gefeiert. Diese Leistung muß man in ihren Sinnvoraussetzungen sicher erfaßt haben, will man nicht nur Sokrates in seiner systematischen Bedeutung gerechte Würdigung widerfahren lassen, sondern auch die einzig exakte Stellungnahme zu der historisch wie systematisch gleich bedeutsamen Leistung Platons gewinnen. Mit dem Begriff des Begriffes selbst ist die Grundlage geschaffen, von der aus sich alle *δόξαι* wie jede bloße *αἰσθησις* als nur relative Gebilde eines psychologisch-physiologischen Individuums begreifen lassen, da ihre Art zu erkennen uns nie sagen kann, *τί ἕκαστον εἴη*, was jedes Ding an und für sich ist, sondern höchstens nur, wie es uns in der Empfindung erscheint, also unserer subjektiven Meinung nach beschaffen ist. Objektive Wahrheit erst gewährt die „ewige Gesetzmäßigkeit des begrifflichen Denkens", verleihen die Begriffe als „Vernunftgrundlagen der Erkenntnis". (Bauch.) Sie sind das Fundament aller Wissenschaft, da eben Wissenschaft begriffliches Wissen und nichts als dieses ist. Indem so das Problem der Wahrheit als das Zentrum sich darstellt, zu dem alles in sinnvolle Beziehung zu treten hat, wird der Sinn des Seins dem Sokrates durch die Art seiner Methode zu reflektieren erschlossen. Sie ist ihm die Struktur einer Fragestellung des „Wie" und nicht des „Was" der Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeitsleistung. Wenngleich es erst Kant vorbehalten blieb, die Möglichkeitsbedingungen dieses „Wie" methodischer Forschung selbst zum Problem zu machen, so ist hier doch der Ausgangspunkt allen kritischen Philosophierens einsichtsvoll erkannt und zwar als „Frage" aufgeworfen. Daher ist der Schlüssel zum Verständnis der sokratischen Position in der Erkenntnis des methodischen Sinnes wie der sachlichen Voraussetzungen seines „Fragens" gelegen.

Darin liegt — es ist nicht seine höchste Bedeutung — zugleich die von aller Geschichte der Pädagogik mit seltener Einmütigkeit anerkannte pädagogische Leistung des Sokrates. Aber indem man diese sogenannte „sokratische Methode" in einseitig didaktischer Einstellung, ihren Sinn nur in einer Beziehung unterrichtlicher Methode zu philosophischer Reflexion sah und wertete, ging man dadurch der Tiefe der gedanklichen Konzeption des Sokrates für das Ganze der Erziehung verlustig. Hätte doch gerade die Grundforderung sokratischer Dialektik, den Zögling durch die Anerkennung seines Nichtwissens in einem bestimmten Sinn die Richtung auf den Anfang, den Ursprung allen Wissens zu lenken, deutlich zeigen sollen, daß hier nicht nur didaktische Probleme zum Austrag kommen, sondern in geradezu fundamentaler Weise das Problem der Erziehung, die Frage der Erziehung — zum wenigsten nach der Seite der reinen Methodengesetzlichkeit. Gewiß kreuzen sich in dem Begriffe des „Herausholen" bei Sokrates Beziehungsweisen von Erziehung und Unterricht. Aber der tiefere Sinn der sokratischen Reflexion scheint mir für das Problem der Erziehung doch dieser zu sein: Fragen der Erziehung erhalten erst ihren Sinn wie ihre Bedeutung und sachliche Interpretation aus der Frage der Erziehung. Ebendarum ist es der philosophische Gehalt der erziehlichen Frage selbst, der, um den Sachgehalt von Erziehungsfragen zu verstehen, zur Diskussion gestellt werden muß. Die „Frage der Erziehung" muß fragend zum Problem gemacht werden.

Diese so gewonnene Position ist sich in ihrer Ausgangsstellung der Verwandtschaft mit dem sokratisch-platonischen Ideenkreis voll bewußt. Unter Beachtung der logischen Impulse dieser antiken Einstellungen hat sie sich nun aber im Fortgange ihrer Auswicklung wie Entwicklung jener transzendentalgesetzlichen Ordnung zu bedienen, zu der uns Kant den Schlüssel des Verständnisses gereicht hat.

III.

Will sich irgendein Kulturgebiet in einer eigenen wissenschaftlichen Durchforschung selbst begreifen, so hat es seinen Gesamtsinn einer doppelten Analyse zu unterziehen. Einmal fordert es eine empirische Fachwissenschaft, deren Aufgabe es ist, die faktisch-historischen Zusammenhänge als historisch-kulturellen Niederschlag des speziellen Gebietes in seiner Beziehung auf ein „hic et nunc" herauszustellen, also die jeweiligen Zusammenhangsformen in der Wirklichkeit zu klarer und deutlicher Erkenntnis zu bringen. Aber schon das einer solchen „positiven" Wissenschaft immanente Moment des „Distinkten" weist über das Moment des rein Positiven hinaus und fordert für das zu untersuchende Spezialgebiet eine Begründung wie Beurteilung der in ihm zur Darstellung gelangten wissenschaftlich schon verarbeiteten Wirklichkeitszusammenhänge. Es erhebt sich damit die wissenschaftliche Frage nach der „Möglichkeit der Wirklichkeit" des betreffenden Kulturphänomens. Sie erst gewährleistet in ihrer begrifflichen Explikation den „archimedischen Punkt" für die Entwicklung des eigenen Systems. Damit ist die Grenze der bloß fachwissenschaftlichen Arbeitsleistung überschritten. Neben die empirische Fachwissenschaft hat zu treten eine Philosophie des betreffenden Gebiets, deren Anliegen die Erforschung der „primae veritates" als der „ὑποθέσεις" im Sinne Platons ist. Die Möglichkeit der Wirklichkeitszusammenhänge wird entdeckt werden müssen in einer „Wirklichkeit der Möglichkeits- als Geltungszusammenhänge."

Die Frage nach den „fundamenta educationis" konnte, historisch gesehen, erst dann gestellt werden, wenn eine wissenschaftliche Durchdringung des Problemkomplexes Erziehung faktisch-historisch schon vorlag. Seit Herbart ist man unentwegt bemüht, die Pädagogik als die „positive" Erziehungswissenschaft einer wissenschaftlichen Selbständigkeit und Ausprägung sicher entgegenzuführen. Und gerade die letzten Jahrzehnte haben in dieser Frage deutlich gezeigt, daß der Pädagogik eine exakte Grundlegung nur von der Seite der Philosophie kommen kann. Das muß aufs stärkste betont werden gegenüber allen einseitigen Versuchen, das Heil einer solchen Grundlegung in nur empirischen Daten zu suchen. Gewiß ist die Pädagogik empirische Wissenschaft wie jede „positive" Wissenschaft, und sie wendet als Methoden die Beobachtung und das Experiment an. Aber ebenso gewiß ist es auf der anderen Seite auch, daß eine Wissenschaft von bloß „quaestiones facti" hinsichtlich der Erziehung nie und nimmer etwas ausmachen kann über Sinn und Bedeutung einer „objektiven Beobachtung", über „objektiven Wert" eines Experimentes, ihrer Methode, am allerwenigsten über „quaestiones iuris" ihrerselbst, will sie die ihr gesteckten Grenzpfähle nicht überschreiten.

Somit fordert alles Positive etwas Über-positives, alles Aposteriorische bedarf zu seiner kritischen Ergänzung ein Apriorisches. Vor — im logischen Sinne — einer Wissenschaft von der Erziehung muß eine Wissenschaft stehen, die untersucht, was denn wohl Erziehung als solche sei. Aus ihr als einem wissenschaftlichen Umgreifen der Sinnsphäre Erziehung begreift sich erst sowohl die Funktion des Allgemeinen wie die des Besonderen und beider gegenseitiges Verhältnis in dem Gesamtproblem der Erziehung. Erst aus der Aufdeckung der „conditiones possibilitatis educationis atque educandi" ergeben sich die Begründungszusammenhänge, die den Sinn alles „erziehlich" Gegebenen konstituieren. Mit solcher Problemstellung nun steht und fällt die Erziehungsphilosophie, deren Sinn wie Begriff noch schärfer durch die Gegenüberstellung zur Erziehungswissenschaft abschließend geklärt werden soll.

IV.

Für das ganze Problemverständnis kommt es von vornherein darauf an, gleich hier im Ausgangspunkt scharf zu unterscheiden zwischen:

1. Erziehung als solcher,
2. Wissenschaft von der Erziehung,
3. Erziehungsphilosophie.

Das erste Moment ist das „Daß" des Faktums, das Faktum Erziehung in seiner reinen Faktizität; es ist die Tatsächlichkeit der Tatsache als solche, die in dem, was Erziehung hier besagt, vorliegt. Als empirisches Faktum muß sie notwendig gegeben sein, um in eine wissenschaftliche Bearbeitung und Durchforschung von seiten

der Erziehungswissenschaft eingehen zu können. Das „Daß" der Erziehung ist unbedingte Voraussetzung — im historischen Sinne — für die begriffliche Explikation des „Was" der Erziehung. Die Pädagogik als positive Erziehungswissenschaft analysiert das, was wirklich Erziehung ist. Ihr Gegenstand ist, wie schon oben betont, die Erziehung in ihrer historisch-kulturellen Wirklichkeit. Ihre Methode geht darauf aus, jenen Wirklichkeitszusammenhängen begrifflich beizukommen durch Auseinanderlegung des Erziehungsphänomens in seine Geschichte wie in sein System. In dieser ihrer Aufgabestellung ist sie nun, historisch gesehen, ebenso Voraussetzung für die Erziehungsphilosophie wie für sie das Faktum Erziehung Voraussetzung war. Gegenstand der Erziehungsphilosophie ist nunmehr Idee und Begriff der Erziehung. Indem sie anknüpft an das ihr als Gegebenes — im faktischen Sinne — vorliegende „Daß" wie an das ihr als Gegebenes — durch die Erziehungswissenschaft begrifflich schon verarbeitetes — „Was" der Erziehung, ist ihrem Sinne wie ihrem Gehalt nach die ihr eignende Fragestellung auf das „Wie" der Erziehung gerichtet. Liegt ihr Ausgangspunkt in der Wirklichkeit der Erziehung, so ihr Ziel in der Frage nach der Möglichkeit dieser Wirklichkeit, und das nicht in dem vagen Sinne einer Frage nach der Existenz des Phänomens Erziehung. Denn zu fragen, ob die Erziehung möglich sei, wo man weiß, daß sie wirklich ist, wäre sinnlos. Vielmehr geht die ganze Untersuchung einer Erziehungsphilosophie darauf aus zu fragen, wie, d. h. unter welchen Bedingungen die Erziehung möglich sei. Ihr Gegenstand betrifft also die conditiones possibilitatis aller Erziehung, die jeder faktisch-empirischen Erziehung als einem in der Zeit liegenden Prozeß erst „objektive Giltigkeit" zusprechen. Und indem von ihr auf letztere reflektiert werden muß, ist der Erziehungsphilosophie die Frage nach der Möglichkeit aller Erziehungswirklichkeit zugleich auch die Frage nach den Bedingungen dieser Möglichkeit selber. Damit weist sich ihr Fundamentalproblem als ein erkenntnistheoretisches aus in Beziehung zur Sinnsphäre Erziehung. Hierin ist nun zugleich ein weiterer Anhaltspunkt gegeben sowohl für die fortschreitende Differenzierung wie Präzisierung des vorliegenden Problemverhaltes.

Gerade wegen der höchsten, ihr eignenden erkenntnistheoretischen Position darf es der Erziehungsphilosophie nicht gleichgültig sein, beziehungslos etwa zu der Pädagogik als der Erziehungswissenschaft stehen zu wollen. Um im Fortgange der Gedanken beider positive Beziehungen noch klarer und deutlicher zu erfassen, macht sich daher von hier aus eine weitere im Wesen der Sache selbst liegende Unterscheidung notwendig. Sie ist in der Spezifikation der Frage nach den Möglichkeitsbedingungen enthalten. Denn unter der Voraussetzung, daß die Erziehungsphilosophie den von ihr nach eigener (transzendental-kritischer) Methode zu bearbeitenden „Gegenstand" nur durch das „Medium" der Erziehungswissenschaft erhält, diese aber gleichsam den Gegenstand schon einer wissenschaftlichen Bearbeitung in ihrem Sinne unterworfen hat, muß die Erziehungsphilosophie außer der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung einer Lösung des Problems der Möglichkeit auch der Erziehungswissenschaft näher treten. Damit wäre unsere Erörterung nunmehr zu vier sachlich toto coelo verschiedenen Problemfaktoren der Gesamtsinnsphäre Erziehung vorgeschritten:

1. Faktum der Erziehung,
2. Wissenschaft von der Erziehung,
3. Möglichkeitsbedingung der Erziehungswissenschaft,
4. Möglichkeitsbedingung der Erziehungswirklichkeit.

Mit den Problemverhältnissen in den beiden letzten Fragestellungen nun konstituiert sich die Erziehungsphilosophie als solche einmal als Philosophie der Erziehungswissenschaft, zum andern als Philosophie der Erziehungswirklichkeit, also der Erziehung schlechthin. Ist sie dort eine Wissenschaft von der Wissenschaft der Erziehung, so liegt darin notgedrungen auch zugleich ein methodischer Unterschied zur Philosophie der Erziehungswirklichkeit. Deren Fundamentalproblem, so sahen wir schon, ist ein spezifisch erkenntnistheoretisches. Demgegenüber ist Erziehungsphilosophie als Wissenschaft, d. h. kritische Wissenschaft der Erziehungswissenschaft lediglich auf die Herausarbeitung der Möglichkeitsbedingungen bedacht, die die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik konstituieren. Diese ihre Lösung hat also für sie selbst nur Interesse, sofern es die Wissenschaftsform

der Pädagogik betrifft. Wie wird die Pädagogik Wissenschaft? Welchen Bedingungen muß die Erziehungswissenschaft genügen, um wissenschaftlich zu sein? Aus diesen Fragestellungen geht schon zur Genüge hervor, daß es sich hier letzten Endes um methodologische Probleme handelt, selbst wenn nicht geleugnet werden kann, daß sich in diesen Problemstellungen auch solche erkenntnistheoretischer Struktur kreuzen. Aber spezifisch erkenntnistheoretische Problemstrukturen und Sachverhalte stehen in diesem Belang nicht zur Diskussion. Das Grundlegungsproblem der Pädagogik als ein Teilproblem der Erziehungsphilosophie ist ein vorwiegend methodologisches Problem. Der die Analyse bestimmende Gesichtspunkt ist der der Wissenschaft, und insofern könnte man dieses Teilproblem als eine die Sinnsphäre Erziehung als solche nicht unmittelbar betreffende Problemstellung auch als implizite Erziehungsphilosophie bezeichnen. In ihr steht also letzten Endes ein Formproblem zur Diskussion. Demgegenüber harrt in der Philosophie der Erziehungswirklichkeit als dem eigentlichen Zentralproblem einer Erziehungsphilosophie ein Inhaltsproblem seiner Auseinanderlegung, ein Problem, das den Gegenstand als Gegenstand, d. h. in seinem gegenständlichen Sinn zu erfassen hat, den Eigensinn wie die Sinneigenheit der Erziehung also selber. Es stehen als Problem die conditiones possibilitatis educationis, also Begriff und Idee der Erziehung zur Diskussion sowohl in ihrer reinlichen begrifflichen Scheidung wie auch ihres gegenseitig sich bedingenden Verhältnisses. Erziehungsbegriff wie Erziehungsidee sind also Gegenstand der Erziehungsphilosophie im expliziten Sinne, die dann erst im wahrsten Sinne des Wortes sich als eine Erziehungs-Wissenschaft begreift, indem sie das Fundamentalproblem, das seinerseits ein rein erkenntnistheoretisches Problem ist, aufwirft und einer Lösung entgegenzuführen sucht durch eine Analyse, aus der erst alles Sinnvolle der Erziehungswirklichkeit seine logische Synthese wie auch ethische Dignität erhält.

Leitsätze der Siedlergemeinschaft Haus Asel

Post Herzhausen, Bez. Kassel. Vorsteher: Adalbert Reinwald

Siedlung bedeutet uns Pflanzstätte deutschen Menschentums.

Wir glauben, daß der Deutsche nach den Weisungen wachsen soll, die von Urbeginn im Keim seines Wesens zum Leben drängen. Was diesem Wesen widerspricht, ob es sich auch durch jahrtausendalte Lehre und Gewöhnung uns aufgedrängt hat, muß der Deutsche abweisen, er folge der Stimme seines Gewissens, die niemals trügen kann.

Wir haben die Entwurzelung des Volkes erlebt und darum erkannt, daß ein Aufblühen unseres Wesens nur möglich ist durch Arbeit auf der Scholle.

Wir fliehen nicht vor der Welt, wenn wir auch Nein sagen zu ihrem Treiben. Eine andere Welt gebietet uns zu kommen, und wir glauben, daß diese Welt jener den Frieden bringt.

Siedeln ist uns nicht Selbstzweck, sondern Wurzelfassen zum Wachsen. Den Beruf des deutschen Menschen wollen wir erfüllen. Strebende sind wir und geben uns mit keiner erreichten Gestalt zufrieden.

Das Leben unserer Gemeinschaft ordnet sich nicht durch starre Gesetze, sondern durch Liebe und Vertrauen.

Jeder stellt zuerst Forderungen an sich selbst, danach an die anderen. Jeder ringt mit sich selbst, wenn er zu Zwist Veranlassung gegeben hat. Kämpfe sollen uns nicht erspart bleiben, wir begrüßen sie vielmehr als Antrieb zu Läuterungen und fechten sie aus im Glauben daran, daß jedes Menschen Wesen zu eigenem Wachstum drängen muß. Solche Kämpfe beschenken uns mit neuem Vertrauen zueinander; wir erleben jedesmal, daß die Gemeinschaft vollkommener ist als das Einzelich.

Die Werte, die wir als das wirkliche Leben erkannt haben, erwerben wir von der mütterlichen Erde durch unsere Arbeit. Auch Kunst und Denken wachsen in einer Siedlung auf ihrem ursprünglichen Boden. Sogenannte rein geistige Berufe finden keinen Platz bei uns. Wir nennen sie einen Irrtum. Auch Dichter, Künstler, Denker und Erzieher, die unter uns leben wollen, werden an der allgemeinen Siedlerarbeit teilnehmen.

Seit Beginn unserer Gemeinschaft pflegten wir den Keim einer Erwachsenenschule.

Dieser Keim hat zunächst, gemäß dem Zeitbedürfnis, Gestalt angenommen in einer Volkshochschule. Nähere Auskunft gibt ein besonderes Blatt.

Unsere Lebensweise ist die naturgemäße.

Der Sinn unserer Arbeit ist nicht das Verlangen nach geschäftlichem Gewinn, sondern einzig die wirtschaftliche und geistige Förderung unserer Siedlung, was für uns gleichbedeutend ist mit Förderung des Volkes.

Besitz oder freiwillige Armut, diese Frage geht durch die Jahrtausende und hat eine Fülle von religiösen, sozialen und politischen Antworten erhalten. Jede Einseitigkeit und äußere Maßregel lehnen wir ab und bleiben der Mannigfaltigkeit des Lebens treu. Es gibt unendlich verschiedene Formen des edlen Lebens. Wir fanden jenseits von arm und reich eine Lebensart, die jedes Eigentum in schenkendes Leben umwandelt und stets bereit ist, die Mitmenschen an diesem Leben teilnehmen zu lassen, sofern ihre Seele danach verlangt, und nicht ihre Selbstsucht. Wir wissen, daß wir in dem Maße besitzen, in dem wir für andere tun und dahingeben.

Für die Bedürfnisse der Gemeinschaft und des einzelnen wird nach genossenschaftlicher Ordnung gesorgt. Nähere Auskunft gibt die Genossenschaftssatzung.

Die Gemeinschaft hat das Staatsgut Asel-Süd in der Größe von 160 Morgen, mit ausreichenden Wirtschafts- und zwei Wohngebäuden, erworben. Der Hauptteil des Geländes wird landwirtschaftlich bebaut, der andere Teil ist Gemüseland und Obstgarten. Unser Land wird Freiland, das heißt unverkäufliches und unverschuldbares Eigentum der Gemeinschaft.

Junge Menschen, die sich für den Siedlerberuf oder für die Landwirtschaft vorbereiten wollen, nehmen wir als Lehrlinge auf. Die Ausbildung, von Fachleuten erteilt, umfaßt alle Gebiete der Landwirtschaft, Obstbau, Gartenbau, Kleintierzucht, Bienenzucht, Handfertigkeiten des Tischlers und Schlossers, Buchführung; für die Mädchen Hauswirtschaft und Anleitung zum Anfertigen von Eigenkleidern. Geistige Förderung bietet die Volkshochschule der Siedlung. Die Lehrzeit beträgt drei Jahre. Das erste Vierteljahr gilt als Probezeit, ob der Lehrling sich in unsere Gemeinschaft hineinfindet und ob er sich für den Siedlerberuf und die Landwirtschaft eignet. Das Verhältnis des Lehrlings zur Siedlung wird durch einen besonderen Lehrvertrag geregelt. Fühlt der Lehrling nach vollendeter Lehrzeit Freude und Reife für unsere Gemeinschaft, so kann er, falls die Siedlung noch Raum bietet, als Siedler aufgenommen werden.

Ein Freundeskreis hilft uns bei der Ausgestaltung des Werkes durch geldliche Stiftungen und liebendes Mitdenken.

Sallust, bellum Jugurthinum, 1.–4. Kapitel, als Probe einer methodischen Einheit[1])

Von Professor Dr. Friedrich Falbrecht in Wien.

Die ersten vier Kapitel des bellum Jugurthinum bieten in unserem, wie Leo mit Recht bemerkt, ohnehin so „schwer geladenen" Schriftsteller Schwierigkeiten, die bei ungenügender methodischer Behandlung schnurstracks zu dem kläglichen Auskunftsmittel des Zeile für Zeile-Übersetzens durch den Lehrer verleiten könnten. Hier und bei ähnlich schwierigen Stellen hilft nur sachgemäß gewählte Zielangabe und Analyse. Vollkommen wertlos sind hier wie bei anderen Schriftstellern die noch immer nicht ausgemerzten, manchmal endlosen „Einleitungen über Leben und Schriften" des zu behandelnden Verfassers. Da wird z. B., man denke, vor aller Lektüre, die homerische Frage besprochen, die Lebensgeschichte eines Demosthenes oder Platon, alles auf die Tragödie oder die Tragiker Bezügliche, deren Werke und Stellung des langen und breiten durchgenommen, zu einem Zeitpunkt also, ehe der Jugendliche sich für den

[1]) Fachlich-wissenschaftliche Grundlage natürlich die Ausgaben und Kommentare z. B. von Dietsch, Schmalz, Opitz, 2. Teubner 1909, und die einschlägigen Abhandlungen. Vgl. Schanz, Gesch. der röm. Lit., 2. I, S. 236; 3. I 2, S. 180; auch Friedr. Ladek in A. Scheindlers Method. der lat. Sprache, S. 181 ff. Für die Vorpräparation der Schüler etwa die Präparation von Braun in der Sammlung von Krafft und Ranke.

Schriftsteller erwärmen konnte, ganz wie an der Hochschule, aber deswegen psychologisch nicht weniger falsch. Andere ziehen es weniger umständlich vor, gleich in medias res zu springen etwa aus dem Gedanken heraus, daß einer, wenn man ihn ins Wasser stößt, schon von selbst schwimmen wird. Nun, ums Leben geht es ja in der Schule dabei nicht, aber doch um Lebensfragen der Methodik und damit der jugendlichen Seele. Je leichter, d. h. psychologisch einsichtiger, gelehrt wird, desto tiefere und reichere Ergebnisse können erzielt werden.

Bezüglich unserer vier Kapitel muß ich vorerst die Frage streifen, ob sie, falls man sie nicht aus Zeitmangel oder inneren Gründen überhaupt streicht, am Anfang der Sallustlektüre zu lesen sind — oder am Ende. Die philologische Überlieferung braucht ja pädagogisch nicht maßgebend zu sein. Wenn man in Betracht zieht, wie frisch und lebendig Sallust selbst mit Kapitel 5 in seinen Stoff einführt, so möchte man die vorgelagerte Dornenhecke dieser vier abstrakten Kapitel lieber kurzerhand weghauen. Bolis liest sie deshalb am Schluß des bell. Jug., bei Dörwald[1]), der überhaupt nur bis Kap. 85 liest, bleibt unklar, wo er die ersten 4 Kapitel angebracht wissen will. Für die gegebene Reihenfolge ließen sich m. E. zwei bisher wenig beachtete Gesichtspunkte geltend machen, die sogar Sallust selbst vorgeschwebt haben mögen: 1. wird bei entsprechender Behandlung dieser vier Kapitel eine nicht zu unterschätzende historische Stimmung erzeugt und 2. gewinnen wir hier einmal ein hübsches Mittel zu späterer Deduktion, deren Wertung nicht einschlafen darf. Das ist kein Widerspruch mit unserem sonstigen Verfahren, denn wir erarbeiten ja diesen Stoff „induktiv" und haben dann vom 5. Kapitel an den eigenartigen Vorteil, eine Reihe von Grundgedanken deduktiv aus dem schon Erarbeiteten beleuchten zu können.

Und nun zur methodischen Behandlung dieser vier Kapitel, wie wir sie uns nach bewährten Mustern und auf Grund eigener Lehrarbeit denken[2]). Gelten uns die formalen Stufen im Hinblick auf alle Unterrichtsgebiete, in denen durch eine Abstraktion auf allgemeine Begriffe losgesteuert wird, so wenden wir sie nunmehr auch hier im altsprachlichen Unterricht an.

Nur ganz kurz erinnere ich noch einmal daran, daß die Stufen Zillers etwas ganz anderes sind als die Herbarts. Bei diesem sind es Interessestufen der Persönlichkeit[3]), während es sich bei Ziller um Unterrichtsstufen handelt, die einem Abstraktionsprozeß zustreben. Die nötige Begründung, deren jede Kunstlehre bedarf, um nicht zur bloßen Routine herabzusinken[4]), kann ich mir hier wohl ersparen. Für die Praxis schwierig ist die Feststellung der methodischen Einheiten, deren Umfang ja naturgemäß von der geistigen Reife und dem Wissensstande der Schüler abhängt. Manchmal können sie ja schon von der Fachwissenschaft bestimmt sein, überall aber, wo ethische Systeme erreichbar sind, ist auf diese im Ziele loszusteuern. In den letzten Klassen des Gymnasiums verdichten sie sich zu Kultur-(Weltanschauungs-)problemen, die sich allmählich zu einer Kette schließen und nach unserer Anschauung in dem (erweiterten) Unterricht in der philosophischen Propädeutik Gliederung und, soweit als möglich, Abschluß finden sollen[5]).

Ich lasse nun das allgemeine Schema, bis in die kleinsten Einzelheiten ausgearbeitet, folgen:

---

[1]) L. L. 1907, S. 260 u. 261—264.

[2]) Außer den Arbeiten von Menge, Bolis und meinen verweise ich hier nur auf P. Barth, „Elemente", S. 578 ff. und nach langem wieder einmal auf Fricks Bericht bei der 4. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen 1893 = Frick, Pädagogische Abhandlungen, I. Bd. 1893, S. 212—282, wo auch die „Thesen" abgedruckt sind. Dazu Fricks Didaktischer Katechismus, ebendort, S. 283 ff. und L. L. 1885, 2. Heft, S. 1 ff.; der „Bericht" außer durch Fricks Stellungnahme auch durch die abgedruckten Referate, Korreferate und Konferenzprotokolle über diesen Gegenstand außerordentlich lehrreich, während der „Katechismus" wirklich Fragen aufwirft, die der Lehrer an sich selbst zu stellen hat.

[3]) Vergleiche H. Haase, „Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts", Leipzig 1910, Einl., dann S. 25 ff., S. 33, 50, 84 u. a.

[4]) Vergl. Vaihinger, Die Philosophie des Alsob, Berlin 1911, S. 14.

[5]) Näheres dazu in den Verhandlungen zum Jbch. f. wissensch. Päd., 1914. Eine eingehende Behandlung der Propädeutikfrage ist in Vorbereitung.

Erarbeitung:

I. Vorpräparation:
1. Ziel (Gesamt- bezw. Teilziel)
2. Analyse:
   a) sachlich,
   b) sprachlich:
      α) onomatisch,
      β) syntaktisch-stilistisch,
      γ) grammatisch,
      δ) begrifflich (t. t.).
3. Übergang: analytisch-synthetische oder synthetische Hilfen des Lehrers für alle Schüler. Vorlesen durch den Lehrer. Genaue Angabe des Vorzubereitenden.

II. Synthese:
1. Sprachliche Vertiefung: Vorlesen anfangs durch den Lehrer nach Sätzen oder sonst passenden, in sich geschlossenen, kurzen Abschnitten. — Meist hier rohe Gesamtauffassung (R. G.). — Analytisch-synthetische Übersetzung durch den Schüler unter Nachhilfe des Lehrers und Anwendung des Konstruierens, wobei sich der Lehrer durch Fragen überzeugt, ob seine Bemerkungen (bezw. der empfohlene Kommentar) benutzt und verstanden wurden, und die einzelnen Übersetzungen rechtfertigen läßt — dieses besonders, um dem „papageimäßigen Nachschwatzen" zu steuern —, und auch kurze Erläuterungen gibt; es ist dabei zu vermeiden, Onomatik, Grammatik, Etymologie auseinanderzureißen. (Ich merke mir in meinem Texte die auf verschiedenen Stufen zu behandelnden Worte durch Punkte, Häkchen, gerade und schiefe Kreuze, Sternchen und Kreise an.) — Feilen des Ausdrucks — Musterübersetzung [1]. — grammatische und stilistische Erörterungen (soweit nicht schon früher, und nur, was zum Verständnis der Stelle notwendig); das meiste davon in die Grammatikstunde zu verlegen. Musterübersetzung. [2]
2. Sachliche Vertiefung:
   A. Wissenschaftliche:
      a) Herausarbeiten der Inhaltsangabe,
      b) Erklärung der sachlichen Einzelheiten,
      c) Geläuterte Gesamtauffassung durch den Schüler (bei schwierigeren Kapiteln),
      d) Kapitelüberschrift, [1]
      e) Musterübersetzung. [3]
   B. Psychologisch-ethische Konzentrationsfragen:
      a) Beurteilung der Gedanken und Personen nach psychologischen und ethischen Gesichtspunkten,
      b) Musterübersetzung. [4]

Hierzu seien mir folgende Bemerkungen gestattet:

I. „Vorpräparation" ist eine Bezeichnung, die ich nach den österreichischen Instruktionen gebrauche[1]). Es ist das zwar kein Begriff der Formalstufen, aber m. E. für die praktische Einteilung der Lehrstunden zweckdienlich. Überhaupt erwächst dem Lehrer bei der Übertragung der Formalstufen in die Praxis gerade in der Einteilung der Lehrstunden keine geringe Arbeit. Treffliche Winke gibt auch hier Bolis. Er zeigt dem Praktiker, wie im Verlaufe der Einheit die Teilziele (Ziele dienen der Erregung des Interesses!) an die Übergangs- und Anknüpfungsfragen der Vertiefungen

[1]) Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Wien, k. k. Schulbücherverlag, 1900, S. 39. Bei Scheindler, Method. d. lat. Spr., S. 99, kommt es so heraus, als ob er diese Stufe als Neuerung eingeführt hätte.

Verarbeitung:

III. Assoziation:

1. Sprachliche:
   - A. Onomatische:
     - a) Rückübersetzung (dazu jetzt nur mehr wenig Zeit, aber sehr gute Übung, besser auf der 5. Stufe).
     - b) Lateinische freie Wiedergabe (von Zeit zu Zeit). Mustergültiges Übersetzen und sinngemäßes Lesen des Durchgearbeiteten (letzteres nicht zu vergessen, weil es so deutlich den erworbenen Gewinn zeigt!).
     - c) Nebeneinanderstellen von Wörtern und Redensarten ähnlichen Sinnes. Merkheft! (Vortreffliche Übung!)
   - B. Grammatische: Zusammenstellung von Gleichartigem. Merkheft!
   - C. Stilistische: Zusammenstellung von Gleichartigem. Merkheft!
2. Sachliche:
   - A. Wissenschaftliche:
     - a) Wiederholung des Inhalts unter bestimmten Gesichtspunkten. „Referate" vorgeschrittener Schüler. Redeübungen.
     - b) Sachlich geläuterte Gesamtauffassung in bestimmter Ordnung.
     - c) Gliederung.
   - B. Psychologisch-ethische: Vergleichung der Charaktere und sittlichen Vorstellungen untereinander und mit passenden, von anderswo bekannten (von Just durch eine besondere Zielangabe eingeleitet).

IV. System:

1. Onomatisches: Zusammenstellung von Wörtern und Redensarten nach bestimmten Gesichtspunkten (z. B. Auswanderung, Gerichtswesen, Verkehr, Heerwesen, Ämter; Merkheft!).
2. Fachlicher Gewinn in Sätzen oder Schlagworten: Ein Lehrsatz; Verdienste eines Mannes; Zeittafel! Kapitelüberschrift.
3. Ethisches: Kennzeichnende Bemerkung, ein Satz, ein Sprüchlein, eine Sentenz.

V. Methode (Funktion).

Deutsche und lateinische Aufgaben (Übungen).

anzuschließen sind, um den lebendigen Fluß der methodischen Einheit zu erhalten. Der Platz der Vorpräparation ist am Schlusse der der zugehörigen Synthese vorausgehenden Stunde. Selbstverständlich ist die Vorpräparation in Einzelheiten und Umfang veränderlich. So wird die sprachliche Analyse anfangs reichlich, später spärlicher, ganz kurz oder entbehrlich sein, wenn von dem ganzen Jahrgang ein anempfohlener Kommentar benutzt wird. Die onomatische besteht in Auffrischung bekannter Vokabeln und Redensarten, die syntaktisch-stilistische in Erinnerung an geläufige Eigentümlichkeiten dieser Art, die grammatische in der Nachfrage nach Wendungen wie persuadere alicui, secedere Africā, Ablat. absol., Accus. c. inf., die begriffliche in Erkundigungen wie: Wo liegt Marathon? — Wer waren die Thesmotheten? — Was wißt ihr von der Bedeutung des Diktators? u. ä. Die Vorpräparation endet mit der Vorlesung durch den Lehrer, die aber später nur mehr bei schwierigen Stücken stattfindet und endlich ganz verschwindet. Um so genauer muß man bei der Wiederholung auf sinngemäßes Lesen durch die Schüler sehen. Wenn man bedenkt, was hier alles in etwa zehn Minuten zu leisten ist, wird man wieder bewiesen finden, daß methodische Schulung und angeborenes Geschick, Praxis und Theorie im Verein erst ihren Zweck erreichen können.

II. Synthese. In ihr liegt der Schwerpunkt der didaktischen Behandlung. Die Synthese kann über mehrere Lehrstunden reichen, wie anderseits mehrere Einheiten gleichzeitig derselben Stufe (Stunde) zufallen können. Dies kann z. B. bei Horaz der Fall sein, wo ich mehrere „Liebes-" oder „Trinklieder" nur bis zum Abschluß der

sprachlichen Vertiefung führe und die Konzentrationsfragen gemeinsam behandle. Die dritte und vierte Stufe bringt ja dann naturgemäß mehreres Gleichartige unter einen gemeinsamen Blickpunkt.

Die Musterübersetzung stellt die Frucht der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Schüler dar. Sie enthält geradezu den wissenschaftlichen Gewinn und hat als Arbeitsergebnis hervorragende erziehliche Bedeutung. Ich sehe nicht ein, warum sie sich die Zöglinge nicht mitschreiben sollen, nur braucht man sie nicht ängstlich genau oder gar wörtlich zu verlangen. Ihre Stelle im ganzen ist verschiebbar. Hier kommt einmal alles auf die in E. Lindes Persönlichkeitspädagogik eine so ungebührliche Rolle spielende „Gelegenheit" an. Glaubt der Lehrer das Verständnis einigermaßen befriedigend gediehen, so gebe er die Musterübersetzung. Manches läßt sich später beim Abfragen ergänzen, das dadurch nicht langweilig, sondern erfrischend wirkt. Besonders eignet sie sich als Abschluß von Teilganzen (welche nie, besonders nicht am Anfang, zu groß bemessen werden mögen!) innerhalb der (fortlaufenden) Synthese. Sollten aber die folgenden grammatisch-stilistischen Erörterungen oder gar die sachlichen Vertiefungen erst ein volles Verständnis verbürgen, so rücke man die Musterübersetzung weiter hinunter. Und ist das Gelesene vornehmlich ethischer Natur, so trete sie gar erst an vierte Stelle. Fühlt man die Zeit drängen, so verzichte man auf so manche Einzelheit und runde den behandelten Abschnitt kurz entschlossen mit der Musterübersetzung ab. Es handelt sich ja nicht um ein starres Schema, sondern um flutendes Leben! Hier ist auch Gelegenheit, einer Ängstlichkeit des Lehrers vorzubeugen. Sprachliches und Sachliches ist im allgemeinen sauber zu trennen, worauf gewöhnlich (auch bei Dörwald und in den „Musterlektionen" der Scheindlerschen Methodik) zu wenig gesehen wird. Bekanntlich aber gehen beide manchmal untrennbar zusammen einher. Soll man hier etwa auch dem Schema zuliebe peinlich — zeitraubend trennen? Gewiß nicht! Auch hier kommt es bloß auf die Einsicht des Lehrers an. Ich behandle z. B. die Etymologie eines Wortes. Es vergehen dabei einige Minuten. Soll ich nun hier etwa abbrechen, weil ja das Schema nur „Sprachliches" „vorschreibt"? Nein. Da gehe ich gleich ins Sachliche ein. Ein Beispiel für viele: Vergil, Aen. II 16: sectāque intexunt abiete costas. Es handelt sich um einen Vergleich zwischen Schiffbau und Weberei. Das wäre sachliche Erklärung, aber das Sprachliche ist ohne diese gar nicht zu verstehen. So erledigt man das Sachliche mit dem Sprachlichen. Die Rippen des Schiffes werden verglichen mit dem Aufzug des Gewebes, die Bohlen mit dem Einschlag beim Weben (Zeichnung!). Ergebnis: „und bekleiden die Rippen mit Brettern aus Tannenholz". Man hat in solchen Verschiebungen und Anbequemungen an die gegebenen Verhältnisse ein Aufgeben der Zillerschen Lehre erblicken wollen, ich sehe aber gerade (gegenüber Sallwürk) in dieser Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit der Einzelheiten innerhalb der formalen Stufen einen Beweis für deren psychologische Angemessenheit und besondere didaktische Verwendbarkeit. So wird auch dem Lehrer, der sich den Gang des Unterrichts vorher im großen und ganzen genau festgelegt hat, doch für die Praxis die erforderliche Freiheit gelassen und Gelegenheit geboten, die Einzelheiten nach dem augenblicklichen Bedarf zuzuschneiden, umzustellen oder gar wegzulassen.

II. 2) Sachliche Vertiefung. A) Wissenschaftliche. Mit „Herausarbeiten der Inhaltsangaben" und „Erklärung der sachlichen Einzelheiten" kann man nach Bedürfnis wechseln, zuweilen ist ersteres auch gar nicht nötig. Bei der Erklärung kommt besonders der Lehrer zu Wort, sei es entwickelnd-darstellend, sei es bloß darstellend. Hier ist nämlich die Stelle für freie Vorträge des Lehrers, Vorzeigen von Plänen, Modellen, Zeichnungen, Bildern, Vorlesen aus wissenschaftlichen Werken. Wir stehen hier wieder einmal im Gegensatz zu Sallwürks „Didaktischen Normalformen", auf dessen drei Stufen der Hinleitung, Darstellung und Verarbeitung immer zuerst der Lehrer und dann erst der Schüler zu Wort kommt. Der Hauptunterschied gegen Sallwürk besteht aber darin, daß wir nach Herbart den Unterrichtsgang psychologisch aufgebaut wissen wollen, während bei Sallwürk die Logik bedeutsam in den Vordergrund tritt. Das ist nun natürlich nicht so zu verstehen, als ob wir ein alogisches oder gar unlogisches Verfahren anstrebten, vielmehr sind ja natürlich auch die Formal-

stufen ein Ergebnis logisch-normativer Erwägungen. Nach unserer Überzeugung muß auch die Logik als Gegenstand der Propädeutik psychologisch dargeboten werden. Wer aber in der Methodik grundsätzlich bloß logisch verfährt, läuft von Sexta bis Oberprima Gefahr, mit Abstraktionen und Kategorien zu arbeiten, die vom Zögling noch nicht auf psychologischem Wege erworben, daher unverstanden und tot sind und bleiben. Auf solche Abwege geraten alle Lehrer, die sich etwa in Naturgeschichte, Geschichte oder gar in der Grammatik an den logischen Gang des Lehrbuches halten. Besonders jüngere Lehrer können nicht oft genug gewarnt werden, zu viel Verständnis auch der einfachsten Begriffe bei ihren Schülern vorauszusetzen. — In jedem Falle aber sind besonders die jüngeren Lehrer vor dem Unfug des bloß fachwissenschaftlichen Hinschüttens zu behüten.

Nach den aufs Psychologische und Ethische zielenden Konzentrationsfragen ist der Apperzeptionsvorgang im ganzen abgeschlossen. Wenn ich nun praktisch eine Grenze angeben soll, bis zu welcher die synthetische Behandlung immer kommen muß, so möchte ich kurz und bündig sagen: Bis zur Musterübersetzung. Diese steht schon nahe dem Glockenzeichen, wenn die folgende Stunde unter dieselbe Zielangabe und Analyse fällt, so daß nur mehr einige Erwartungsfragen für das folgende nötig sind. Auch ist das Ausmaß der sprachlichen Vorpräparation dabei in Erwägung zu ziehen. Für eine größere Zielangabe samt Analyse muß man aber doch etwa zehn Minuten rechnen. Die folgenden Stufen werden nur nach Bedarf durchlaufen. Es kann also die Lektüre ohne sie mehrere Stunden fortschreiten.

III. Assoziation. 1. Die sprachliche und sachliche Assoziation können Platz wechseln. Ist der Unterricht von der Synthese her beispielsweise nach der sachlichen Seite im Feuer, so wird man nicht abbrechen, sondern gleich in demselben Geleise zur sachlichen Assoziation fortschreiten. 2. Aber auch Assoziation und System wird man in der Praxis unmittelbar aneinanderzureihen trachten, um das störende und zeitraubende Zerreißen zu vermeiden. 3. In der sprachlichen Assoziation halte man Maß und verlege sie als abwechslungsreiche Übung in die Grammatikstunde, der jedenfalls das sprachliche System angehört. Doch spielt diese Scheidung in der Praxis derzeit keine Rolle, weil ja Grammatik- und Autorstunden — leider — selbständig und zusammenhanglos nebenherlaufen. 4. Die Assoziationsstufe bietet besonders reiche Gelegenheit zu „Prüfungsfragen".

IV. System: 2. Fachlicher Gewinn. Dieser kann in verschiedenen Formen auftreten. Bei Behandlung der bekannten Vergilstelle Aeneis I, 157—179, bestand er einmal in etwas ganz Sonderbarem. Das Ziel kann hier so lauten: „Welch erwünschten und schönen Ankerplatz unsere todmüden Seefahrer fanden". Auf der vierten Stufe, zu welcher ja das Ziel geradewegs hinleiten soll, sieht das so aus: Aneas findet eine durch eine vorgelagerte Insel geschützte Bucht mit herrlichem landschaftlichen Hintergrunde, wo sie sich in aller Ruhe erholen können. Sehr abstrakt, nicht wahr, besonders für einen „böotischen" Kopf! Besser ward es schon, als eine Zeichnung an der Tafel dazukam. Aber da lieferten mir zwei Schüler auf Grund dieses „Systems" zwei reizende Aquarelle und einer — sein erstes Ölgemälde! Dabei waren diese drei Schüler durchaus keine Protagonisten in Latein, ja, einer hatte eben am Abschluß des 1. Semesters (am 15. Februar) ein tragisches *τρίτος ἐγένετο* (deutsch: Durchfall) erlebt! Wie stieg jetzt ihre Selbstachtung! Nun hatte ich den besten „fachlichen Gewinn" in künstlerischer Form! Der Andrang zu dieser „Ausstellung" war massenhaft und bot zugleich dem Lehrer Gelegenheit, seine „Regierungsfähigkeit" zu üben.

V. Methode. Beispiele von Aufgaben: Die Schweizer bei Cäsar und bei Schiller. — Der Hof des Augustus und Weimar. — Das 1. und 2. Stasimon aus Sophokles' „Antigone" und Goethes „Grenzen der Menschheit". — Sophokles' „Ödipus", Hartmann von Aues „Gregorius" und Wagners „Parcifal" (die Verschiedenheit des Läuterungsprozesses!). — Lüge und Wahrhaftigkeit in Euripides' und Goethes „Iphigenie". — Was man alles aus Eitelkeit tut oder nicht tut [Alkibiades — wir!] (nach Foerster).

Noch ein paar Worte zum Abschluß und zur Verwahrung von vornherein. 1. Es ist aus psychologischen Gründen wünschenswert, daß der eben erörterte Gang

eingehalten werde. 2. Man glaube aber ja nicht, immer alles durchlaufen zu müssen; gerade in der vom Takte des Lehrers zu treffenden rechten Verteilung und Auswahl der einzelnen Punkte innerhalb der ganzen Einheit liegt ja die Bedingung für den Erfolg des Unterrichtsverfahrens. 3. Es sehe also niemand diese Tabelle als Schablone oder Zwang an. So mag es allenfalls der Seminarist, der Probekandidat halten, aber nur, um durch Übung Herr des psychologisch begründeten Verfahrens zu werden, wie er ja auch als Fachmann auf eben diesem Wege über den fachwissenschaftlichen Stoff zu stehen kommt. Es wäre geradezu toll, wenn ein Lehrer, weil er sich an einer Stelle augenblicklich nicht besinnen kann, was er sich hier zurechtgelegt hat, den Unterricht ins Stocken geraten ließe und unsicher würde oder, weil er einmal etwas an „falscher" Stelle angebracht, sich unglücklich fühlte; nein, es soll sich vielmehr die künstlerische Individualität des Lehrers, der Eingebung des Augenblicks gehorchend, in den gegebenen großen Umrissen zwanglos ergehen, durch Begabung, Übung und Vorbereitung Herr des Stoffes und seiner Behandlung. 4. Mancher Amtsgenosse wird trotz der Fülle der Gesichtspunkte manches Althergebrachte vermissen. Ich hebe nur eine „Grundforderung der Didaktik" hervor, auf der besonders Scheindler in Schrift und Wort besteht, ich meine die Forderung, daß jede Stunde etwas „Neues" bringe[1]). Damit sind wir natürlich ganz einverstanden. Aber was versteht Scheindler unter dem „Neuen"? — „Weiterlesen!" Daß eine durch die ganze Lehrstunde hindurchgehende Assoziationsreihe oder die Gewinnung eines Systems dem Zögling innerlich unendlich mehr Neues zu geben imstande ist als einige „neue" Zeilen über Cäsars Fahrt nach Britannien oder Herodots Beschreibung des Krokodils, bestreitet er offenbar. Und daß gerade solches „Neue" den Gang des Unterrichts zerreißen kann und muß, davon will er nichts wissen. „Nach Stoffe drängt, am Stoffe hängt doch alles. Ach wir Armen!" —

Die Einleitung zu Sallust ist bei mir folgendes analytisch-synthetische Gespräch zur Erregung des Interesses mit Zielangabe. Sallust beginnt sein Werk vor der Darstellung des angekündigten Krieges mit allgemeinen Betrachtungen.

Welcher Art mögen die sein? Ein trefflicher Kenner, Quintilianus, sagt: „nec opponere Thucydidi Sallustium verear". Thukydides ist bekannt? — Als pragmatischer Geschichtsschreiber. — Tacitus nennt den Sallust „rerum Romanarum florentissimus auctor". Man wird es nun begreiflich finden, daß ein so feiner Kopf zuerst eine Reihe philosophischer Fragen aufwirft.

Es sind folgende:

1. Ist die so oft gehörte Klage über die menschliche Hinfälligkeit gerechtfertigt? Kapitel 1 und 2.
2. Erscheinen von den würdigen menschlichen Tätigkeiten gerade jetzt Beamten- und Befehlshaberstellen erstrebenswert? Kapitel 3.
3. Welchen besonderen Wert hat die Geschichtsschreibung? Kapitel 4.

Die Zielangabe läßt man bei so schwierigen Kapiteln von den Schülern mitschreiben, denn sie geben ja die Leitseile bei der häuslichen Vorbereitung ab. Man kann 1, 2, 3 getrennt oder zusammen behandeln. Die folgenden Analysen gehen natürlich jedesmal ihrem Abschnitt voran.

Was ist's nun mit der Analyse, zunächst mit der sachlichen?

Zu 1. schien mir eine solche zeitraubend und zu wenig ergiebig, dagegen zu 2. ergab sich ungezwungen folgende: A. Welche Tätigkeiten erscheinen dem Römer als würdig? — Honores. — „Im Krieg und Frieden", sagt der Lehrer dazu, „also"? — Magistratus et imperia. — B. Gerade jetzt? Es ist die Zeit nach Cäsars Ermordung (44) gemeint. Kurze analytisch-synthetische Besprechung der Zeit Sallusts (86—35). Analyse zu 3: A. Ob der Geschichtsschreiber im gegenwärtigen Zeitpunkte nicht auf Anfeindung oder wenigstens Verkennung stoßen wird (Kapitel 4 bis § 3). B. Ob mein Gesinnungswechsel vom Politiker zum Geschichtsschreiber nicht mehr Nutzen stiften wird als die politische Betätigung anderer (hier sind einige synthetische Zusätze

[1]) Z. B. Praktische Methodik S. 31.

über Sallusts politische Stellung nötig). a) Über die begeisternde Wirkung der Geschichtsschreibung bis § 6. b) Ob sie diese noch besitzt? bis Schluß, Kapitel 4.

Man sieht, manchmal ist hier die Antwort den Schülern sehr nahe gebracht, wovor man sich bei so schwierigen Kapiteln der Didaktik nicht zu scheuen braucht. Die Absicht ist, sie in den fremden Gedankenkreis möglichst doch aus Eigenem einzuführen und durch die schwierige fremde Sprache zu leiten. Anderseits hoffe ich, den Schülern nicht zuviel zugemutet zu haben, es sind ja Sextaner (Unter- und Obersekundaner), die schon größere methodische Einheiten wie die vorliegende unter einem Blick zu fassen vermögen (im Gegensatz z. B. zur Nepos- oder gar zur ersten Anfangslektüre, wo man ganz kleine Einheiten bilden wird). (Fortsetzung folgt.)

Hamann, der Magus im Norden, über Erziehung und Unterricht

Zusammengestellt von Arthur Zobel in Patschkau i/Schles.

„Auf Hamann bin ich sehr begierig; es muß um einen Mann, den nur Goethe, Jean Paul und Herder und sonst niemand lesen, etwas Gewaltiges sein.“ Dieses Wort Hebbels aus dem Jahre 1837 bezeichnet auch heut noch unser Verhältnis zum dunklen „Magus im Norden“. Über seinem Leben liegt dunkles Schicksal; auf seinen Schriften ruht der Staub von anderthalb Jahrhunderten, schicksalschwer. Das Studium seiner „sibyllinischen Bücher“ (Goethe) wird erschwert durch die Eigenart seines hieroglyphischen Stils. Bücherschreiben, Schriftstellerei, erschien ihm nur als Notbehelf, als kärglicher Ersatz für lebensvolle Einwirkung. Und das gerade ist es, was ihm in der Geschichte des deutschen Geistes dauernd eine eigenartige Ehrenstellung sichert. Von dem einsamen unscheinbaren Packhofinspektor und Philosophen, „Philologen“, wie er sich am liebsten nannte, in Königsberg ging ein tiefgreifender Einfluß aus auf die bedeutendsten Männer seiner Zeit, der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. Als Zeitgenosse Kants und Rousseaus beider Denken neu durchdenkend, lebt in ihm auf ganz merkwürdige Weise der Gottesglaube eines Spener, die Mystik einer Fürstin Gallizin vereinigt mit dem sokratischen Trieb, seinem Zeitalter den Spiegel vorzuhalten, dämonenhaft „die Brandfackel vernichtender Ironie und die Blitze blendender Zukunftsgedanken in das Lager der Sophisten“ der Aufklärung zu schleudern. Von Baco herkommend, ist er der Bannerträger jener neuen Zeit, da das geistige Deutschland den Höhenflug zur Unsterblichkeit stieg. Ein genialer Geist, am Genie Homers und Shakespeares entzündet, dem Genie die Brandfackel weiterreichend, das ist der spießbürgerliche, halb bizarre „Philologe“, der „Alte vom Königsberg“ (*1730, †1788).

Es muß von merkwürdigem Belang sein, pädagogischen Gedanken dieses seltsameinzigartigen Mannes nachzugehen. Wir finden sie außer wenigen in seiner „Aesthetica in nuce“, in den „Gedanken über meinen Lebenslauf“ (1758), der berühmten (und bei manchen berüchtigten) Darstellung seiner Bekehrung, die bedeutender als Rousseaus „Confessions“, denen des heiligen Augustinus fast gleichwertig sind (Engel). Hamann gibt in ihnen die Geschichte seiner eigenen Schulerziehung und knüpft daran allgemeine Bemerkungen über die Methode der Erziehung und des Jugendunterrichtes. (Er war selbst in Livland „Haushofmeister“, Hauslehrer.)

Früh wurde er vom Vater, einem Wundarzt, in die Schule geschickt. Das ganze Elend des damaligen Schulwesens und der im Verbalismus der Humanistenzeit stehenden Methode hat Hamann in drei Abwechslungen erfahren.

Er erhielt zuerst mit mehreren andern Kindern, Knaben und Mädchen, Privatunterricht bei einem abgesetzten Geistlichen, sieben Jahre lang. Dieser legte den Grund zu seinen Kenntnissen und führte ihn so weit, als er es vermochte. Es handelte sich dabei im wesentlichen (außer Religion) um die Kenntnis der lateinischen Sprache, und die hat er ihm ohne Grammatik beizubringen versucht. Der Unterricht darin war nach Hamanns dunkler Erinnerung „außerordentlich“.

Das zweite Schulerlebnis Hamanns war die Winkelschule eines Schulmannes, der nebenbei ein Amt bekleidete. Diese Schule bestand aus zwei vollbesetzten runden

Tischen. Da der Knabe dessen Methode, die der Pedanterie und gedächtnismäßigen Aneignung, nicht kannte, mußte er mit der Lektüre des als erstes lateinisches Lesebuch noch immer beliebten Donat wieder anfangen. Der Knabe überlud mit ungeheurem Fleiß sein Gedächtnis ohne Verständnis für den Inhalt des Gelesenen und taumelte so in einem Labyrinth von Wörtern, deren Grund, Zusammenhang und Gebrauch er nicht verstand. Das Gedächtnis „überfraß sich selbst", das Lesen (obwohl dieser Mann ihm das „Buchstabieren auf eine Weise beibrachte, die nicht zu verachten war") war „Buchdruckerarbeit, Taschenspielerkünste". Und doch meinte der Lehrer, einen „großen Lateiner und Griechen" aus ihm gemacht zu haben. Die Rechenkunst lernte er bei dem Sohne dieses Lehrers sehr eingehend, doch wieder ohne jede Erkenntnis des Grundes. Von Geschichte, Geographie, von Dichtkunst und der Kunst der Schreibart, seine Gedanken verständlich auszudrücken, war nie die Rede.

Um die Mängel dieses Unterrichts, die der Vater erkannte, zu ersetzen, gab er den Sohn in den Unterricht eines Hofmeisters der Söhne einer Priesterwitwe. Bei diesem wurde er von „der lautern Milch des Evangelii" weggeführt zur Kenntnis der theologischen Streitigkeiten, Irrlehren und Ketzereien. Eine in diesem Hause empfangene ansteckende Krankheit der Kopfhaut veranlaßte den Vater, ihn nach der Genesung in eine öffentliche Schule zu geben, und zwar in die Kneiphöffsche unter dem Rektor Dr. Salthenius, einem „frommen und gelehrten Manne, von seltenen und außerordentlichen Gaben". Hier kam H. zunächst, weil kurz vor der öffentlichen Prüfung, eine Klasse tiefer zu jüngeren Schülern, lernte aber die Anfangsgründe der Geschichte, der Geographie und des Stils und rückte bald als erster in die 1. Klasse auf, wo er neben den Hauptfächern auch die ersten Begriffe von Philosophie, Mathematik, Theologie und Hebräisch erhielt. Das war aber nur eine neue Gelegenheit und ein weiterer von der Methode bedingter Anlaß, sein Gedächtnis „zu einer Jahrmarktsbude von ganz neuen Waren" zu machen. Hier blieb H., bis er 1746 die Universität seiner Vaterstadt besuchte; (wo er Philosophie, Mathematik, Algebra mit wenig Ordnung trieb und später zum „Altertum und der Kritik", zu den schönen Wissenschaften „Poesie, Romanen, Philologie und den französischen Schriftstellern" hingelenkt wurde und nur zum Schein Jura studierte.).

Was der Schulunterricht der damaligen Zeit nicht bot, hat er im Hause seines Vaters durch Studenten gelernt, die dort verkehrten und oft für diese Nebenstunden bezahlt wurden: Sprachen (Griechisch, Französisch, Italienisch), Musik, Tanzen, Malen. Seine Eltern waren Feinde des Müßigganges, streng in der Aufsicht, unerbittlich gegen Lügen, Umhertreiben und Näschereien, sparsam in der Kleidung, aber freigebig in allem was die geistige Ausbildung betraf.

Hamanns Ansichten erstrecken sich sowohl auf die allgemeine Pädagogik und ihre ethischen und psychologischen Voraussetzungen, als auch — und dies besonders eingehend (was an ihm als ehemaligem Hauslehrer nicht wundert) — auf die Didaktik, die Lehrkunst und die Methode des Unterrichts.

Die Grundlegung aller Pädagogik findet er im höchsten Ethos, Gott, und in der Menschenseele. „Ein rechtschaffener Lehrmeister muß bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will." Gott in seinen Offenbarungen, Natur und Heilige Schrift, muß er verstehend nachahmen, und „das Gesetz seiner Wirtschaftlichkeit von Zeit, womit er in Geduld die Früchte abwartet, sollte unsere Richtschnur sein". Also nichts überhasten, nicht Frühreife züchten wollen (wie Basedow!), sondern den Samen säen in Hoffnung.

Ihm, dessen Blick die seichte Oberfläche des Rationalismus durchdrang, entringt sich schon 4 Jahre vor dem Erscheinen des Émile der Ruf nach „Natur". Die Vollkommenheit der Welt ist nur scheinbar, ist nur Entfernung von der Natur. Diese Entfremdung macht uns unfähig, zur Einfalt und zur Unschuld der alten Sitten zurückzukehren. Die Natur aber wirkt nur durch Sinne und Leidenschaften (= Gefühle). „Wer ihre Werkzeuge verkümmert, wie mag der empfinden?" (Aesthetica in nuce.) Auch wenn wir die Alten verstehen wollen, müssen wir die Natur kennen, der sie sich gegenübersahen. Darum lehnt er die Grundlegung der Bildung bloß auf das Altertum ab. „Gerade als wenn unser Lernen ein bloßes Erinnern wäre, weist

man uns immer auf die Denkmale der Alten, den Geist durch das Gedächtnis zu bilden. Warum bleibt man aber immer bei den durchlöcherten Brunnen der Griechen stehen und verläßt die lebendige Quelle des Altertums? Wir wissen vielleicht selbst nicht recht, was wir in den Griechen und Römern bis zur Abgötterei bewundern. Daher kommt der verfluchte Widerspruch in unsern symbolischen Lehrbüchern, die bis auf diesen Tage in Schafsfell zierlich gebunden werden, aber inwendig . . . ja inwendig sind sie voller Totenbeine, voller hypo-kritischer Untugend." (Aesth. in nuce.) Vom durchlöcherten Brunnen der Griechen soll also die Bildung zur wahren Quelle: zur Natur und zum Christentum vorschreiten. Natur ist nicht Erstarrung, Natur ist nicht Formel, sondern Gefühl. „Zwischen Empfindung und einem Lehrsatz ist ein größerer Unterschied als zwischen einem lebenden Tier und einem anatomischen Gerippe desselben". (ebd.) Natur ist nicht totes Wort und toter Buchstabe, sondern Schauen, Verstehen, Sehen von Bildern. „In Bildern besteht der ganze Schatz menschlicher Erkenntnis und Glückseligkeit." (ebd.) Deshalb wendet er sich gegen das „Maulbrauchen", das Wortemachen, denn Reden ist nur Surrogat für Geschautes, „Reden ist Übersetzen — aus einer Engelsprache in eine Menschensprache, das heißt Gedanken in Worte — Sachen in Namen, Bilder in Zeichen". „Eine heilige Sparsamkeit der Worte gibt mehrenteils eine günstige Vermutung für eine Barschaft der Gedanken." „Rechenschaft von jedem unnützen, müßigen Worte und — Ökonomie des Stils. In diesen beiden mystischen Wörtern liegt die ganze Kunst zu denken und zu leben." —

Hamanns Bemerkungen über den Unterricht sind wesensbegründet durch die falsche Methode, die er am eigenen Leibe erfahren hat. Deshalb betont er den überragenden Wert der formalen Bildung; denn „es ist nichts daran gelegen, was? noch wieviel? Kinder und wir Menschen überhaupt wissen; aber alles, wie?" Darum können die „Mittel des Unterrichts" nicht einfach genug sein; alles „Überflüssige, Verlorene und Vergängliche" muß ausgemerzt werden. Worauf es beim Unterricht ankommt, ist, das Urteil zu bilden, zum „Gebrauch der sinnlichen Aufmerksamkeit", zur „Öffnung und Aufklärung der Begriffe beizutragen". Darin zeigt sich Hamann eben doch als Kind seiner Zeit (und der Gedanke ist wohl für alle Zeiten richtig), doch fügt er seiner tiefinnerlichen Religiösität gemäß sofort bei, daß durch den Unterricht „eine Erweckung guter Empfindungen, und Vorbildung guter Neigungen zubereitet" werden müsse. Ohne Bildung des Urteils aber geht alles Gelernte wieder verloren, ist aller Unterricht zwecklos; denn dann fehlen die Ordnung im Aufbau der Begriffe und der „Faden und Lust an der Methode". Alles aber was gelehrt wird, muß, so einfach es ist und weil es so einfach sein muß, „reich an Wirkungen, eine Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit zur Anwendung und Ausübung in sich schließen". Was aber Urteil und Anwendung im Geiste schaffen, ist selbstgefundene Wahrheit, und „jede individuelle Wahrheit wächst zur Grundfläche eines Plans, wunderbarer als jene Kuhhaut zum Gebiete eines Staates . . . . Die Vollkommenheit der Entwürfe, die Stärke ihrer Ausführung; die Empfängnis und Geburt neuer Ideen und neuer Ausdrücke" werden dadurch bedingt.

In seinen Bemerkungen zum Lese- und Schreibunterricht findet sich der für seine Zeit ganz neue Gedanke, Lesen und Schreiben zu verbinden. „Die Übungen, die man Kindern nachzeichnen läßt, müssen ebenso als ihre Übungen sie lesen zu lehren gebraucht werden". — Zur weiteren Übung im Lesen soll nicht das erste beste Buch genommen werden, sondern man soll „Muster wählen, wodurch sie Licht im Verstand und Tugend im Herzen empfingen". Denn nicht das Lesen darf Hauptzweck sein, sondern Schulung des Verstandes und Veredlung des Gemütes durch pädagogisch ausgewählte Lektüre. — Auch über den Gang des Schreibunterrichts äußert er wiederum ganz vom damals üblichen Wege abweichende, ja ganz moderne Ansichten. Er zieht in Erwägung, ob es nicht besser sei, den Beginn des Schreibunterrichts weiter hinauszuschieben. Denn das frühzeitige Schreibenlernen sei 1. der Gesundheit schädlich und lasse 2. die Gedanken unbeschäftigt, müßig. „Was hat ein Kind für Lust, ein A oder B zu machen; oder gehören Jahre zu der Kunst, 24 Buchstaben nachmachen zu können?" Man könnte vielmehr den Anfang mit Malen und

Zeichen und dem Nachahmen der hieroglyphischen Schreibkunst machen. Das wäre einmal leichter, zum andern würde es den „Sinn des Auges, das Urteil desselben, den Sinn und Geschmack des Verhältnisses und der sichtbaren Schönheit, die Vergleichung der Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten" schulen und damit einen Vorteil für die Entwicklung der Denkkraft bieten, endlich auch praktischen Nutzen für den Handwerker und Reisenden haben, indem es das Auge für die Werke der Natur und Kunst schärft. Die Begründung für diesen methodischen Vorschlag findet er darin, daß doch die Maler die ersten Schreibmeister waren, wie die Poeten die ersten Schriftsteller. Ist es nicht, als ob wir Vorschläge der Reformer unserer Tage hörten?

Besonders im Sprachunterricht will er, der unter dem Druck einer reinen Gedächtnismethode viele Sprachen erlernte, den formalen Zweck betont wissen. Das Erlernen fremder Sprachen soll nicht Selbstzweck sein, sondern als „ein Hilfsmittel, die Muttersprache besser zu verstehen, an Gedanken fruchtbar zu werden, selbige zu zergliedern, die Zeichen derselben gegeneinander zu halten, den Unterschied derselben zu bemerken, kurz, was ein bloßes Gedächtniswerk zu sein scheint, als eine Vorbereitung und Übung aller Seelenkräfte und höherer, wichtiger, schwerer ... Dinge gebraucht werden". Daß diese Methode so gar nicht angewandt wird, macht das Sprachstudium so trocken, schwer und verdrießlich, so eitel und unnütz. Dabei legt er aber auch Wert auf die materielle Seite der Sprachbildung. Wir erkennen hierin den Einfluß, den Francke und Hecker auf ihn ausübten. Er verlangt Berücksichtigung der „Individualanlage" des Zöglings und Stoffe, die auch dem späteren Gedankenkreis der Kinder näher liegen. „Was haben Kinder, die Hausväter, Hirten, Handwerker usw. werden sollen, ja die Kinder sind, mit den Taten griechischer und römischer Helden, fremden Völkern, Sitten usw. für Beziehung und Verwandtschaft?" Der Inhalt der zum Sprachunterricht verwendeten Bücher soll vielmehr in dem kindlichen Geiste entsprechenden Erzählungen und Darstellungen sittlicher Regeln bestehen; und an solchen ist in der Literatur kein Mangel. Ja, er geht noch weiter: „Ein Landjunker sollte eher die Schriftsteller des Ackerbaues als das Leben Alexanders und die Briefe des Plinius zu seinen Lehrbüchern der römischen Sprachen machen", und er wünscht die Herstellung eines Auszuges einer solchen „römischen Wirtschaftsbibliothek in gebundenen und ungebundenen Sprachmustern". Dadurch würde das Studium des Lateins leichter und angenehmer (s. Philanthropen) und erfüllte auch einen materiellen Zweck, Kenntnis des Lebenskreises für solche Schüler, die nicht den Gelehrtenberuf ergreifen.

Daß Hamann ebenso für die Notwendigkeit des Unterrichts in der Geschichte, Erdkunde und im Aufsatz, Stilbildung, eintritt, ist aus seinem Geständnis zu entnehmen, daß er den Mangel darin während seines ganzen Lebens nicht habe ersetzen können, und daß es ihm nur mit vieler Mühe gelungen sei, seine Gedanken mündlich und schriftlich in Ordnung zu sammeln und mit Leichtigkeit auszudrücken.

Diese scheinbar weitläufigen Abschweifungen von seinem „Lebenslauf" entschuldigt Hamann mit der Wichtigkeit des Erziehungswerkes und der Neigung seines Herzens zur Erziehung.

Moral- oder Religions-Unterricht?

Von Rektor Vogelsang in Barmen

Bevor man zur Frage des Moralunterrichts Stellung nehmen kann, muß man sich darüber klar werden, welcher Art die Moral sein soll, in der man die Schüler unterrichten will. Es gibt nämlich eine falsche und eine echte Moral. Jene ist die Glückseligkeitslehre (Eudämonismus), die bekanntlich nur das Zweckmäßige und Nützliche, das, was zur Wohlfahrt des einzelnen oder der Gesamtheit dient, als „gut" ansieht. Diese Lehre mutet aber ihren Anhängern kein anderes Handeln zu, als was die Selbstsucht, falls sie klug ist, ohnehin wählen würde. Die Selbstsucht zu pflegen und zu fördern, kann und darf aber nicht der Zweck des Gesinnungsunterrichts sein. Darum muß die Schule den Eudämonismus ablehnen.

Soll sie Moralunterricht erteilen, so kann nur die absolute Ethik in Betracht kommen, zu der Plato den Grund gelegt, die Kant weiter ausgebaut und Herbart in ihrem wissenschaftlichen Aufbau vollendet hat. Diese Ethik stimmt, wie der Herbart-Forscher Pastor D. Flügel nachgewiesen hat, durchaus mit der Sittenlehre Jesu[1]) überein. Sie kann aber, unabhängig von der Bibel, als rationelle Wissenschaft gelehrt werden, und zwar als Prinzipien-Lehre, auf Grund der zuerst von Herbart aufgestellten 5 sittlichen Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung oder der Billigkeit, oder in Form der Pflichten-, der Tugend- oder der Güterlehre, oder in einer Form, die alle diese Betrachtungsweisen berücksichtigt.

Soll aber die Unterweisung in dieser Ethik zu klaren Erkenntnissen und zur vollen Selbstüberzeugung führen und die Schüler lehren, unter welchen Bedingungen ihr Gewissen eine Handlung bezw. die ihr zugrunde liegende Gesinnung als wahrhaft gut bezeichnen kann, so muß dieser Unterricht, abgesehen davon, daß er die Gesetze der Apperzeption zu befolgen hat, vor allen Dingen von der Anschauung ausgehen. Und an den Anschaungsstoff müßte die Pädagogik folgende Forderungen stellen:

1. Er mußte geschichtlicher, nicht abstrakter Art sein und die sittlichen Gesinnungen in lebendiger Betätigung zur Anschauung bringen.

2. Die moralischen Erzählungen müßten, weil sie eben für Kinder berechnet sind, nach Inhalt und Darstellung leicht faßbar und interessant, nicht verwickelt, sondern möglichst durchsichtig sein, kurz: die Geschichten müßten volkstümlich einfach sein. (Das weist darauf hin, daß solche Geschichtsstoffe wahrscheinlich eher in der älteren, als in der neueren Zeit zu finden sein werden.)

3. Sie müßten der kindlichen Phantasie Spielraum lassen und sie anregen, wie die echte Volkspoesie dies tut, nicht aber in verstandesmäßig scharfen Umrissen ein genaues Bild der Wirklichkeit darstellen, wie Erwachsene es verlangen.

4. Sie müßten sittlichen Gehalt haben, zur Nacheiferung anspornen und vor dem Bösen Abscheu erwecken. Dazu gehört, daß sie die Menschen darstellen, wie sie wirklich sind, nichts verschönernd und nichts verschleiernd.

5. Sie dürften sich nicht nur auf das Privatleben beschränken und ausschließlich biographischer Art sein, sondern müßten auch den Blick ins soziale und weitere Kulturleben bis zum Staate hinauf eröffnen, damit die Schüler erkennen lernten, wie sich die Moral in diesen erweiterten Kreisen und Verhältnissen betätigt, kurz, sie müßten allgemein lehrreich sein.

6. Sie dürften nicht aus zersplitterten, von da und dort zusammengesuchten Einzel-Erzählungen bestehen, sondern müßten ein zusammenhängendes, größeres, und doch einheitliches, vielseitiges Ganzes bilden, Einzel- und Volksgeschichte zugleich sein, längere Zeiträume umfassen, mit den älteren einfachen Zeiten beginnen und einen Blick in die allmähliche Entwicklung der Sittlichkeit tun lassen. „Die kleinen Begebenheiten des täglichen Lebens, theoretisch aneinandergereiht, üben keinen nachhaltigen Einfluß auf das kindliche Denken und Handeln aus. In den Mittelpunkt des Moralunterrichts müssen große Lebensschicksale gestellt werden.“ (Deutsche Schule 1919. Heft 6, S. 285.)

7. Diese Erzählungen müßten, da „für Kinder das Beste gut genug ist“, von bleibendem Werte, wahrhaft klassisch sein; noch als Erwachsene müßten sie ihnen ihr Interesse zuwenden können.

Ein Buch zu schreiben, das diesen 7 Forderungen entspräche, ist den Verfechtern des gesonderten Moralunterrichts bisher nicht gelungen. So lange aber dies Lehrbuch der Moral für den Schulunterricht nicht vorhanden ist, so lange ist ein gesonderter Moralunterricht in der Praxis nicht möglich.

Für den Moralunterricht, der in und mit dem Religionsunterricht erteilt wird, besitzt man schon seit Jahrhunderten ein Lehr- und Lernbuch, das all diesen pädagogischen Anforderungen genügt, nämlich die Bibel, die Klassiker des Volkes Israel, worin das Sittliche mit dem Religiösen unauflöslich miteinander verbunden ist, und schon dieser

[1]) Vergl.: Die Sittenlehre Jesu von O. Flügel. Langensalza, Beyer & Söhne.

Umstand, daß das „Volks- und Völkerbuch", wie Goethe die Bibel nannte, den nach Inhalt und Form für den Gesinnungsunterricht geeigneten Anschauungsstoff enthält, spricht dafür, den Moralunterricht, wie es bisher üblich war, mit dem Religionsunterricht zu verbinden.

Der gesonderte Moralunterricht ist aber auch — und dieser Grund wiegt noch schwerer — nicht ausreichend, weil man doch durch die Unterweisung nicht nur das moralische Wissen, sondern auch die wünschenswerte moralische Gesinnung und ihre Betätigung, kurz, die Moralität bezweckt. Wie man aber von einem Spiegel nicht verlangen kann, daß er auch das Waschen besorgen soll, so darf man auch vom ethischen Wissen, wie es der Moralunterricht vermittelt, nicht erwarten, daß mit ihm auch die zum Vollbringen des für sittlich gut Erkannten nötige Willenskraft gegeben sei. Diese läßt sogar auch dann noch etwas zu wünschen übrig, wenn man die Erziehung zu Hilfe ruft. Sie leistet allerdings schätzbare Hilfsdienste. Einmal dadurch, „daß sie auf dem Wege der Gewöhnung die sinnlichen wie die geistigen Lustgefühle zu zügeln und einzuschränken sucht und darüber durch Pflege der sympathetischen und ästhetischen Gefühle und des wissenschaftlichen Interesses den Geist in edler Weise beschäftigt und so die Versuchungen zum Bösen mindert". Zum andern dadurch, daß sie durch den Hinweis auf helleuchtende Vorbilder sittlicher Gesinnung und Lebensführung in Vergangenheit und Gegenwart — das Lebensbild Jesu ist hier vor allem wertvoll — und überhaupt durch Vertiefung des ethischen Wissens die Stimme des Gewissens wach erhält und belebt, zur Selbsterziehung anregt und zum Trachten nach dem Ideal des Sittlichen anspornt. Bei diesem Streben werden dann alle Aufrichtigen, wie wir von so vielen Frommen und Gottsuchern aller Zeiten wissen, zu der Einsicht kommen, daß dem natürlichen Wollen die volle Kraft zur Verwirklichung des Guten oft fehlt. Und diese Selbsterkenntnis ist das Höchste, was der von der Erziehung unterstützte Moralunterricht erreichen und was von ihm gefordert werden kann. Das Gesetz, (die Ethik) führt, wie die Schrift sagt, zur Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit, der Sünde. Dieser Erkenntnis folgt bei den Ernstgesinnten die Sehnsucht nach Errettung aus der Unvollkommenheit im sittlichen Wollen und Handeln, also ein Streben nach etwas Besserem, das nicht vergebens sein wird.

Was jetzt noch an der zur Verwirklichung des Guten erforderlichen Willenskraft fehlt, das kann nur durch die andere Hälfte der Religionslehre — die erste Hälfte ist die Sittenlehre — nämlich durch die Glaubenslehre, die Dogmatik, in die Wege geleitet werden. Damit sind aber nicht die Lehrsätze der von den Theologen im Laufe der Jahrhunderte ausgebildeten gelehrten Dogmatik gemeint, die sich nur an den Verstand wendet — sie gehört überhaupt nicht in den Gesinnungsunterricht der Volksschule —, sondern die aus den Tatsachen der Schöpfungs- und der Erlösungs-Offenbarung sich ergebenden Lehren von Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit, Liebe, Güte und Treue, samt der frohen Botschaft von seiner in Jesus Christus erschienenen und durch ihn verkündigten Gnade. Diesem gnädigen Gott gegenüber erwachen bei den Aufrichtigen, den nach sittlicher Vervollkommnung Strebenden, die religiösen Gefühle der Ehrfurcht, der Dankbarkeit, der Liebe und des Vertrauens, und diese Gefühle sind die neuen Lebenskräfte — durch ernstliches, aufrichtiges Beten werden sie wesentlich gestärkt — die die Kraft zum Guten, zum sittlichen Tun verleihen, soweit es dem Menschen überhaupt möglich ist, der ja irrt, so lang er lebt und strebt.

Mit dieser Gedankenwelt und den aus ihr sich ergebenden Gefühlen und Triebkräften zum sittlichen Handeln werden die Schüler aber erst durch den Religionsunterricht bekannt und vertraut gemacht, und darum ist er in der Schule nicht zu entbehren.

Soll man nun mit dem Religionsunterricht warten, bis man die ganze Moral mit den Schülern durchgearbeitet hat? Offenbar ist das nicht rätlich, weil doch die Schüler die Kraft zum Guten nicht erst im nachschulpflichtigen Alter, sondern auch schon während ihrer Schulzeit im Verkehr mit Eltern und Geschwistern, Freunden und Schulkameraden, Lehrern und anderen Erwachsenen und zur Erfüllung ihrer Pflichten täglich nötig haben. Daraus ergibt sich, daß es am besten ist, den Gesinnungsunterricht so zu erteilen, daß den Schülern Kenntnis und Verständnis der Sittenlehre und der

unentbehrlichen Glaubenslehren vermittelt und zugleich darauf hingewirkt wird, daß in ihnen eine sittlich-religiöse Gesinnung gepflanzt wird, sie zum sittlichen Tun angeleitet werden und sich selbst dazu erziehen.

Genaueres über den Religionsunterricht, seinen Beginn, die Auswahl, Verteilung, Verknüpfung und Behandlung des Stoffes zu sagen, gehört nicht in den Rahmen dieses Aufsatzes; es genüge zu betonen, daß er in allen Stücken nach wissenschaftlich begründeten pädagogischen Grundsätzen und von einem Lehrer, der selbst eine sittlich-religiöse Persönlichkeit ist oder zu sein sich bemüht, zu erteilen ist.

Daß der Religionsunterricht aus den Schulen nicht entfernt werden dürfe, dafür haben sich in jüngster Zeit nicht nur Millionen von Eltern, sondern auch viele hervorragende Professoren und Schulmänner ausgesprochen. Des Raumes wegen und weil Autoritäten der auf Gründe sich stützenden Beweisführung gegenüber weniger von Bedeutung sind, beschränke ich mich darauf, drei dieser Zeugnisse anzuführen:

1. „Der verbreitete Ruf nach Abschaffung des Religionsunterrichts in der Schule verbirgt nach meiner Meinung eine der größten Kulturbarbareien der Gegenwart. Die biblische Geschichte und der in ihr überlieferte religiöse Gehalt kann durch nichts anderes und am allerwenigsten durch einen zusammengelesenen sogen. Moralunterricht ersetzt werden." Wundt.

2. „Die Schule kann nicht auf die Pflege des religiösen Interesses verzichten, wenn sie in Wahrheit eine Erziehungsschule sein will, die das Gemütsleben der Jugend ergreifen und das Verständnis für die Gesamtkultur des Volkes vermitteln will, in welcher der religiöse Bestandteil eine führende Rolle einnimmt." Rein, Jena.

3. „Es ist eine Verirrung, wenn man im Namen des Lebens und der Kultur dem christlichen Religionsunterricht den Krieg erklärt. Der Moralunterricht kann der religiösen Begründung nicht entbehren." Prov.-Schulrat Prof. Voigt.

Gesonderter Moralunterricht ist also — dies ist das Ergebnis meiner auf Dörpfeld fußenden Darlegungen — in der Praxis nicht möglich, so lange ein den Forderungen der Pädagogik genügendes Lehrbuch, das die für die Schule ausgewählten Lehren der Moral im Zusammenhang darzubieten hätte und worauf er sich stützen könnte, fehlt; während für den in und mit dem Religionsunterricht zu erteilenden Moralunterricht in der Bibel bezw. einem Bibelauszug[1]) (Bibl. Geschichte oder Schulbibel) ein passendes Lehr- und Lernbuch vorhanden ist.

Der gesonderte Moralunterricht ist aber auch nicht ausreichend, weil das ethische Wissen, das er vermittelt, selbst mit Hilfe der Erziehung, nicht zur Moralität führt, während der Religionsunterricht die Kräfte erschließt, die außer der sittlichen Gesinnung auch ein sittliches Handeln ermöglichen, soweit es überhaupt von ernstlich Strebenden zu verwirklichen ist. Darum ist nicht der gesonderte, sondern der in und mit dem Religionsunterricht erteilte Moralunterricht das Richtige.

Quellen.

Dörpfelds „Gesammelte Schriften". Bertelsmann, Gütersloh.
VII. Band. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung.
XI. Band. Zur Ethik.

Herbarts Allgemeine Pädagogik im Lichte der Gefühlsmoral

Von Teodor Franke in Wurzen.

Herbarts Pädagogik hat man oft des Intellektualismus, Moralismus und Individualismus bezichtigt, es sei nur erinnert an Rißmanns Vorwürfe (Deutsche Schule, 1903, 1.–3. Heft), an Stößners Behauptungen (Pädagogische Psychologie), an Seidemanns Urteile (die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für

[1]) Unter dem Namen „Kinderbibel" sollen die böhmisch-mährischen Brüder schon vor Comenius eine „Auslese (Anthologie) aus den religiösen Klassikern" besessen haben.

die Pädagogik). Diese Vorwürfe sind sämtlich unbegründet; am meisten aber der des Intellektualismus. Dies hätte schon längst unwiderleglich erhärtet werden können, wenn man nur seine „Allgemeine Pädagogik" vom rechten Gesichtspunkte aus betrachtet hätte. Während man seine „Allgemeine praktische Philosophie" schon mehrfach in ihrer Stellung zur englischen Moralphilosophie, zu der Shaftesburys, Hutchesons, Humes und Adam Smiths erforschte[1]), mangelte es doch noch an einer gefühlsmoralischen Beleuchtung und Würdigung seiner Allgemeinen Pädagogik. Das war um so schmerzlicher, als gerade sie, soweit sie moralpädagogisches Neuland brachte, vornehmlich gefühlsmoralischem Boden entsprossen war und sozusagen aus der englisch-deutschen Gefühlsmoral mit kühnem Griff und mit genialem Scharfblick die pädagogischen Folgerungen zog; daher ist es um so verwunderlicher, daß gerade dieses Hauptwerk in den Geruch des Verstandestums gekommen ist. Daß dieser Vorwurf unbegründet ist, wird unsre Betrachtung unwiderleglich ergeben.

Dr. Mohns meint, daß kein sicherer Beweis dafür zu erbringen sei, daß Herbart bereits während der Entstehung seiner sittenwissenschaftlichen Grundgedanken die Werke der englischen Moralphilosophen selbst kennen gelernt habe, jedoch sei er zweifellos auf mittelbare Weise mit ihrer Gedankenwelt vertraut geworden[2]), da z. B. Shaftesburys Werke schon 1772 ins Deutsche übersetzt und namentlich von Herder und Mendelssohn bekannt gemacht wurden. Nach Mohns hat Herbart 1809 zum ersten Male die Engländer erwähnt, nämlich in der Antwort auf die Beurteilung seiner Allgemeinen praktischen Philosophie in der Hallischen Allgemeinen Literaturzeitung[3]). Dies ist freilich ein Irrtum, denn schon in der Allgemeinen Pädagogik, auf die Mohns gar nicht eingeht, weist er auf sie hin und schreibt in einer Anmerkung: „Etwa die Engländer und die ihnen folgen? Man sehe nur, wie leichtes Spiel mit ihnen Herr Schleiermacher in seiner Kritik der Sittenlehre allenthalben hat . . ."[4]). Für uns kommt jedoch die rein geschichtliche Frage, ob und wann Herbart „die Engländer" unmittelbar oder ob er sie nur mittelbar kennen lernte, nicht in Betracht, denn uns beschäftigt ja nur die gefühlsmoralische Grundlage der Allgemeinen Pädagogik. Freilich ist schon durch diese eine wichtige Anmerkung klar erwiesen, daß Herbart zumindest 1805 die englischen Moralisten gut kannte, zuwenigst aus Schleiermachers Kritik. Da aber Herbart als Gymnasiast bereits Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten[5]) kannte und 1793 eine Rede „über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken"[6]), im nächsten Jahre eine über das höchste Gut bei Cicero und Kant hielt, da ferner der junge Herbart sich aufs lebhafteste mit moralphilosophischen Fragen beschäftigte[7]), so muß man annehmen, daß er auch Kants Metaphysik der Sitten recht genau durchmusterte, wovon ja auch seine uns erhaltene Rede Zeugnis ablegt. Kant nennt darin nicht nur Hutcheson[8]), sondern setzt sich auch mit der Gefühlsmoral kritisch auseinander. Selbst wenn Herbart keine anderen Quellen benutzt hätte, ließe sich seine gefühlsmoralische Anschauung erklären, denn so hoch er auch Kant schätzte, er schwur dennoch nicht auf seine Worte und übte schon früh Kritik an manchen Lehren des Königsberger Weisen, an seinem kategorischen Imperativ als sittenwissenschaftlichem Ausgangspunkte, wie an seiner transzendentalen Freiheit und alten Seelenlehre.

In Jena hat Herbart die durch Kants Metaphysik der Sitten angeregten Gedanken weiter ausgebaut, wobei Schiller, Herder, Mendelssohn, Garve u. a. ihm

---

[1]) Vgl. Woynar, Das Verhältnis der praktischen Philosophie Herbarts zu den englischen Moralphilosophen . . . . Neutitschein, 1897. Fr. V. Mohns, Herbarts Stellung zur englischen Moralphilosophie, Langensalza, 1914. T. Franke, Zur Charakteristik der Herbartschen Ethik (Päd. Studien, 1917, Heft 4 u. 5).

[2]) Mohns, Herbarts Stellung, S. 7.

[3]) Kehrbach, Herbarts Sämtliche Werke 2, 514. Langensalza, Beyer & Mann.

[4]) Willmann-Fritzsch, Herbarts Päd. Schriften 1, 409. Zickfeldts Verlag.

[5]) Kehrbach, 12, 172.

[6]) Kehrbach 1, 351.

[7]) Kehrbach 12, 172.

[8]) Reclamausgabe S. 81.

zweifellos wesentliche Dienste geleistet haben. Als er 1797 nach der Schweiz reiste, um seine Stelle als Hauslehrer anzutreten, stand er auf gefühlsmoralischem Boden, was seine Berichte an Steiger unwiderleglich erhärten. Einige Belege mögen dies mehr andeuten als beweisen.

Im ersten Bericht schreibt er: „Dagegen muß ich noch für lange Zeit um Aufschub bitten für alles das, was unmittelbar auf sein Herz wirken soll . . . Wenn es darauf ankäme, einem kalten ungerührten Zuschauer eine bunte Reihe von allerlei Menschenfiguren vorüberzuführen . . .“[1]). Hierin erblicke ich eine Anspielung auf Kants „kaltblütigen Beobachter“[2]), wie auf sein Gegenteil, auf den teilnehmenden Zuschauer der englischen und deutschen Moralisten. Im vierten Berichte verlangt er von seinem Zöglinge „mehr als kalte Bewunderung“[3]), die Sittenlehre müsse Gefühl werden, daher werde das Herz am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen gebildet, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlange[4]). Sein ganzes Bemühen ist darauf gerichtet, daß sein Unterricht nicht nur den Verstand des Zöglings erhellt, sondern auch dessen Gemüt erwärmt, in dessen Gefühl hineindringt. Deshalb erscheint ihm Ludwig so schwer beeinflußbar und erziehbar, weil man sich bei ihm fast nur auf seinen Verstand verlassen könne; hier sei nur durch Klarheit und vollkommene Einsicht in die Vorschriften der Sittlichkeit etwas Ersprießliches zu erhoffen; die Tugend müsse sich ihm durch ihre Regelmäßigkeit empfehlen, das Unrecht durch seine Ungereimtheit ihm verächtlich werden. „Dann wird er fühlen, daß er selbst, seine eigene Überzeugung es ist, welche ihm die Lehren der Moralität zu Gesetzen macht. Nur so kann er sittlich gut sein, sonst wäre es ein anderer, der durch ihn wie durch eine Maschine handelte“[5]).

Offenbar kam es dem jungen mit Kants Geistesöl gesalbten Erzieher in erster Reihe darauf an, die schädliche Heteronomie zu meiden und stets auf Autonomie zu dringen. Deshalb betont er ja auch mit sichtlichem Nachdruck: „Erziehung würde Tyrannei sein, wenn sie nicht zur Freiheit führte . . . Daher halte ich es für Pflicht, ihm jetzt das Schöne und Gute zuzuführen, auf daß ihn künftig das Geschmacklose und das Unsittliche durch sich selbst zurückstoßen“[6]). Darin haben wir den Grundgedanken der an Plato anknüpfenden englisch-deutschen Geschmacks- und Sittlichkeitslehre, welche auf der nahen Verwandtschaft von Schönheit und Sittlichkeit fußte. So lehrte Hume z. B., daß der Geschmack uns das Gefühl für Schönheit und Häßlichkeit, für Tugend und Laster vermittele[7]). Shaftesbury hatte das „Kalon“ der Alten wieder erneuert und zum Grundpfeiler seiner Lehre gemacht[8]). Mendelssohn heischte Harmonie der unteren Seelenkräfte mit den obern[9]) und Schiller erblickte in der „schönen Seele“, bei der Pflicht und Neigung einen guten Klang ergeben, das Ur- und Hochbild des Menschen, und es gäbe keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig, d. h. sittlich, zu machen, als daß man ihn zuvor ästhetisch mache[10]).

All diese Gedanken bilden die philosophischen Voraussetzungen für die Erziehungslehre und Erziehungskunst des jungen Herbart. Liegt somit seine Gefühlsmoral und Gefühlsästhetik nicht klar zu Tage! Folgerichtig heischt er „Fühlbarkeit für das Schöne“[11]) und Nahrung für den Geschmack. Der Zögling soll sich dem Eindruck guter Kinderschriften „unbefangen“ hingeben[12]), aber mit den Menschen fühlen, damit er „leichter, richtiger, teilnehmender und billiger über historische Personen urteilen“ lerne[13]).

---

[1]) Willmann-Fritzsch 1, 19.
[2]) Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Reclamausgabe S. 39.
[3]) Willmann-Fritzsch 1, 59.
[4]) Willmann-Fritzsch 1, 60.
[5]) Willmann-Fritzsch 1, 21.
[6]) Willmann-Fritzsch, 23.
[7]) Mohns, Herbarts Stellung S. 23.
[8]) Mohns, S. 71.
[9]) Mohns, S. 72. Übrigens finden wir auch bei Herbart öfter den Wolffschen Ausdruck der unteren und oberen Seelenvermögen.
[10]) Mohns, S. 73 f.
[11]) Willmann-Fritzsch 1, 24. [12]) W.-F. 1, 26. [13]) W.-F. 1,27.

Sein Lehrgang bezweckt „Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkung hervorbringen mögen“[1]).

Diese Stelle aus dem dritten Bericht erhärtet, daß sich Herbart inzwischen mit der Lehre der Gefühlsmoral recht eingehend befaßt hat. Das lag ja in Herbarts Charakter, daß er das, was er praktisch auszuüben hatte, auch theoretisch zu bewältigen, zu klären, zu entwirren, zu begründen suchte. Seine damaligen Briefe und Arbeiten bestätigen dies. In einem Briefe an seine Eltern (30. Juni 1798) bekannte er, wie er um seine Weltanschauung ringe; er wünscht „ein allgemein anerkanntes Muster der geprüftesten sittlichen Größe.“[2]) Bei Karl fand er „ein tiefes Gefühl für das Rechte und Gute“,[3]) das ihm erfolgverheißend erschien. Dieses tiefe Gefühl suchte er nun zu nähren, in dem er „eine große fortlaufende Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellte, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen . . . Um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres tun als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehn? . . .“[4]) Da er nun an den griechischen Geschichtschreibern die Stärke des Gefühls rühmte[5]), so war es nur folgerichtig, daß er vor allem und zuerst die griechische Geschichte zur Behandlung stellen wollte. Aber der Lehrer als täglicher Gesellschafter müsse immer wieder eine Quelle neuer Belehrung, „besonders zu jedem Guten und Schönen neue Stärkung sein können“[6]); sein Interesse müsse daher stets den Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben[7]).

Wenn man diese zerstreuten Bemerkungen in ein Gedankengewebe zusammenfaßt, erhält man die Grundzüge von Herbarts Gefühlsmoral und Sittenbildung, und es erhellt, daß er sich recht eingehend mit der Gedankenwelt Schillers, Mendelssohns, Herders, wie auch der englischen Gefühlsmoralisten beschäftigt hat. Kants rigorose Strenge hat sich durch diesen gefühlsmoralischen Einschlag wesentlich gemildert und so hat Herbart einen äußerst fruchtbaren Grund und Boden für seine Erziehungslehre und Erziehungskunst gewonnen, denn mit Kants kategorischem Imperativ hätte er ja nur die drückende Menge der Pflichten und Gebote[8]) vermehren können; der kategorische Imperativ möchte sittenwissenschaftlich noch so widerspruchslos und berechtigt sein, pädagogisch folgt aus ihm nur ein System von fremdgesetzlichen Geboten, während aus der Gefühlsmoral ohne weiteres sich ein Weg zeigt, auf dem man das Kind zur Selbständigkeit und Freiheit führen kann.

Im Jahre 1798 verfaßte Herbart auch eine Abhandlung über philosophisches Wissen und Studium[9]), worin er sozusagen die philosophische Theorie zu seiner pädagogischen Praxis gab. Er wünscht „ein System von Überzeugungen zu schaffen, die sich gegenseitig erhellen, stärken, zu Tat und Empfindung beleben, unserm Kopf und Herz Ruhe geben“[10]). Vor ihm steht ein Mensch „der mit bedächtigem Sinne zuerst die einzelnen Handlungen der Menschen verglich und erwog, und indem er mit einem Gefühle des Beifalls oder Tadels sie alle richtete, in ein paar kräftige Worte ausbrach, die als allgemeiner Sittenspruch von Mund zu Munde gingen und ihrem Urheber den Namen des Weisen erwarben“[11]). Hierin hat Herbart der gefühlsmäßigen Sittenlehre Grundzüge kurz und bündig entrollt und gezeigt, wie die Gefühle eines Genies sich in Worte kleiden und mittels der Worte in andre Seelen sich verbreiten. Damit ist zugleich das Verfahren der gefühlsmoralischen Erziehung in großen Zügen dargestellt. Wenn auch Herbart keine Gefühlsmoralisten nennt, so kennt er doch ihre Gedanken und eignet sie sich an.

Dies bezeugen seine Vorlesungen, die er 1800 in Bremen „über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie“ gehalten hat. Schon

[1]) Willmann-Fritzsch 1, 49 f. [2]) W.-F. 1, 51. [3]) W.-F. 1, 52.
[4]) Willmann-Fritzsch 1, 60; ähnlich 1, 84. 320; 3, 590. [5]) W.-F. 1, 49. [6]) W.-F. 1, 62.
[7]) Willmann-Fritzsch 1, 61. [8]) W.-F. 1, 48.
[9]) Kehrbach 1, 84 ff.
[10]) Kehrbach 1, 88.
[11]) Kehrbach 1, 88 ff.

an sich bestätigen sie, daß er sich lebhaft mit Sittenlehre beschäftigte. Wir aber wollen die gefühlsmoralische Ausbeute daraus feststellen. In der „Tötung der feineren Gefühle" erblickt er ein so großes Übel wie in der „Gleichgültigkeit gegen das Schöne und Gute"[1]). Jedoch ist sie nicht eine Naturnotwendigkeit. „Wir alle werden erfüllt von unwillkürlichem Beifall, wenn eine Tat der mutigen Anstrengung für Recht und Billigkeit und Menschenwohl her durch bricht durch die Gewebe des Eigennutzes und durch die Ränke der Feigheit." „Wir haben kein Wohlgefallen daran, uns über dem müßigen Genuß zu betreffen; es fühlt jeder, daß in Augenblicken der gemeinen Lust ihm der innere Zuschauer im Wege ist. Aber die Selbstbeschauung ist ihm unvermeidlich." Freilich redet „unser inneres Zeugnis" von Natur keine zusammenhängende Sprache und ertönt meist erst nach der Tat[2]). Alle Zeiten haben „das nämliche tiefe und mächtige Gefühl" in verschiedene Ausdrücke ergossen, doch ist „das höchste Gesetz, die höchste Weisheit und das höchste Gut nur ein und derselbe Gedanke."[3]) In uns selber wirkt ein ursprünglicher Beifall und Mißfallen und darin haben wir „jenen einzig festen Punkt, welcher von spekulativen Zweifeln ebenso unbewegt, so unberührt bleibt, wie von allem Wechsel der Laune, Neigungen, Begierden und Leidenschaften"[4]).

Das ist echte Gefühlsmoral; das Gefühl, das sich unwillkürlich in Beifall und Mißfallen äußert und sich auch gegen allen Wechsel der Gemütsregungen stemmt, ist die sittliche Erkenntnisquelle. Freilich genügt „die Aufregung dunkler Gefühle nicht, wie sie sich in jedem nur etwas empfänglichem Gemüte leicht erzeugten"[5]), vielmehr müsse man „mit lauterem Herzen philosophieren" und immer empfänglich bleiben, denn nur dadurch könne das sittliche Wollen gegründet werden, wenn man es durch gewisse Betrachtungen in sich selbst erzeuge und sich deutlich sage, was es wolle, was es nicht wolle und was es ausschließe. Moralphilosophie kann somit eigentlich nicht gelehrt werden, denn sie ist eine innere Tätigkeit des Gemütes, eine Art von Begeisterung, die sich zwar im Empfänglichen aufregen, aber nicht wie eine Kenntnis mitteilen lasse[6]). Wenn sich Herbart auch nicht näher über die Grundfragen der Gefühlsmoral geäußert hat, so kann doch kein Zweifel mehr obwalten. Der Sittenwissenschafter von 1800 versicht und vertritt die gefühlsmoralische Erziehungspraxis von 1797—1799.

Auch in den „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien" (1801) kommt dies zum Ausdruck, denn hier fragt er: „Sollte nicht noch weit besser die Jugend von der Jugend empfinden lernen? Nur müßte hier die Lehrerin eine gebildete, erhöhte, idealisch schöne Lehrerin sein"[7]). Ein Erwachsener könne sich wohl in die Jugendzeit hineindenken, aber nicht in sie hineinfühlen. Des Kindes „Interesse am Menschen"[8]) ist demnach an kongenialem Stoff zu entzünden und zu pflegen, an einem Stoffe, der solche Gefühle erregt, die der Kindheitsstufe verwandt sind, weshalb man die natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes auszuforschen und nachzuahmen habe[9]).

Noch fehlten bei Herbart feste Ausdrücke, noch hatte er den Ausdruck „ästhetisch" in seinem späteren Sinne nicht verwandt; aber bereits 1801 wendet er ihn an, nämlich in dem Briefe an Halem, denn darin nennt er „die ästhetische Wahrnehmung den Hauptnerven der Erziehung"[10]). Am Schluß seines Vortrags über Pestalozzis neuste Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" wiederholt er ihn[11]). Damit hat er einen Markstein in seiner erziehungswissenschaftlichen Entwicklung gesetzt. Bald redet er seitdem von ästhetischer Wahrnehmung, die damit der sinnlichen oder gemeinen entgegengestellt wird, bald von ästhetischer Auffassung, bald von ästhetischer Anschauung, wozu der Unterricht die ästhetische Darstellung der Welt hinzuzufügen habe. Das Ende des Jahres 1801 ist somit ein Wendepunkt in Herbarts pädagogischer Theorie; nicht daß er seine Jugendanschauungen abgestreift hätte, aber er klärte sie und baute sie nun wissenschaftlich und vor allem terminologisch aus.

Bis vor kurzem mußte man hier sich einzig und allein auf die „Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" stützen, da Hartenstein leider

[1]) Kehrbach 1, 117. [2]) K. 1, 118. [3]) K. 1, 119. [4]) K. 1, 120. [5]) K. 1, 125. [6]) K. 1, 126.
[7]) Willmann-Fritzsch 1, 83. [8]) W.-F. 1, 75. 87. [9]) W.-F. 1, 84. [10]) W.-F. 3, 256.
[11]) Willmann-Fritzsch 3, 283.

die ältesten Handschriften Herbarts nicht oder nur unvollständig veröffentlicht hatte. Durch die neue Herbartausgabe von Willmann-Fritzsch sind wir in die Lage versetzt, die bisherige Lücke auszufüllen. Theodor Ziemssen schreibt Ende März 1802 an Herbart: „Deinen Aufsatz über Charakterbildung habe ich abgeschrieben, um ihn im Schreiben selbst sowohl als auch nachher mit aller Muße studieren zu können. In deinem Aufsatze habe ich dich ganz in deinem besten Sein wieder erkannt, und je mehr ich ihn lese, desto trefflicher finde ich ihn auch. . . Der Aufsatz ist mir außerordentlich wichtig in philosophischer Hinsicht sowohl als auch ganz besonders in pädagogischer Hinsicht. . . Die tiefere und festere Begründung einer wahren Erziehungskunst ist der Hauptpunkt, worum mein weniges Denken sich jetzt dreht"[1]). Dabei stützte Ziemssen sich auf Herbart, Rousseau und Pestalozzi.

Willmann-Fritzsch beziehen Ziemssens Angaben auf die „Ästhetische Darstellung der Welt"; doch möchte ich hier ein Fragezeichen einfügen; allem Anschein nach kann es sich nur um den Vorentwurf dazu handeln, da nämlich diese Abhandlung sich viel zu durchgearbeitet und ausgefeilt darstellt. Einen werdenden, ringenden Eindruck hingegen machen uns die Ausarbeitungen, welche in dem ältesten Heft „Pädagogik"[2]) erhalten geblieben sind. Daraus heben wir daher zunächst den gefühlsmoralischen Einschlag hervor. Betont sei, daß wir darin jedenfalls Vorbereitungen zu pädagogischen Vorlesungen vor uns haben. Dabei sucht Herbart seine Ansicht allmählich zu entwickeln. Einen andern Versuch finden wir noch in W.-F. 3, 585 ff.

Der Kunstausdruck „ästhetisch" tritt uns oft entgegen. Zuvörderst redet Herbart von ästhetischen Verhältnissen[3]), um anzudeuten, daß es sich hier niemals um die bloße Wahrnehmung eines einzigen Gegenstandes nach seinem Ansichsein handelt. Die ästhetische Wahrnehmung, Anschauung oder Auffassung gehört zu den „elementarischen Auffassungen der Welt"[4]), die in sinnliche und ästhetische zerfallen. „Die elementarischen Auffassungen müssen stark, vollständig, gleichmäßig, anfangs nicht gar zu ähnlich, damit nicht feine Unterscheidungen nötig werden, jede selbständig, in möglichst anhaltender Betrachtung vollendet, dargereicht werden"[5]). Der Unterricht muß die Elemente allermöglichen menschlichen Interessen vollständig enthalten und die Verhältnisfähigkeit der Elemente muß aus Beispielen vertraut werden[6]). Im moralischen Gebiete sind „die Elemente die unmittelbaren Auffassungen des Zustimmenden oder Widerstreitenden in den mehreren einfachen Willen. Dazu muß man reine, heitre, begierdenlose Gemütszustände der frühern Kindheit sorgfältig benutzen"[7]). „Der Zögling muß lautern Sinn behalten, sich allenthalben als Glied geselliger Verhältnisse finden, die Realität derselben in sich fühlen und für sie leben. Die Unschuld ist leicht und natürlich"[8]). „Die Unschuld fühlt fein"[9]); „der Mensch muß fein empfindlich sein gegen das ästhetische Verhältnis des menschlichen Willens. Damit er es werde, muß man sich mit ihm selbst in empfindliche Verhältnisse versetzen. Damit sie empfindlicher reden mögen, muß er sich selbst darin frei fühlen". „Die Darstellung der ästhetischen Verhältnisse darf nicht kleinlich sein, sonst entsteht Empfindelei; sie muß ins Große gehn." Bei unverdorbenen Kindern geht dies alles viel leichter als bei Egoisten[10]). Aber „jeder Mensch hat Zustände, worin er als kontemplatives Wesen die Dinge ohne Beziehung auf sein Ich sieht und ihren Zusammenhang alsdann als schön oder häßlich, harmonisch oder widerstreitend, mit Beifall oder Mißfallen beurteilt"[11]). Der Erzieher findet jedoch die jugendliche Seele bei weitem nicht ganz wie eine reine, neue, noch unbeschriebene Tafel"[12]). Das bereitet dem gefühlsmoralischen Erzieher nicht geringe Schwierigkeiten. Immerhin kann man oft „die jugendliche Innigkeit des moralischen Gefühls" beobachten, wenn man vermeidet, nur dunkle Gefühle, statt wachsendes Urteil, zu erregen[13]).

Ist die Auswahl richtig, dann bilden die unterrichtlich dargestellten Personen „gleichsam Musterformen der Moralität"[14]). Herbart ließ also die sittlichen Muster-

[1]) Willmann-Fritzsch 1, 88.
[2]) Willmann-Fritzsch 3, 505 ff.
[3]) Willmann-Fritzsch 3, 508. 514. 520. 528 f. 530 f.
[4]) Willmann-Fritzsch 3, 514. 534. [5]) 3, 529. [6]) 3, 513. [7]) 3, 529.
[8]) Willmann-Fritzsch 3, 532. [9]) 3, 511. [10]) 3, 528. [11]) 3, 526.
[12]) Willmann-Fritzsch 3, 521. [13]) 3, 534. [14]) 3, 535.

begriffe gleichsam von sittlichen Musterpersönlichkeiten ableiten und abziehen; denn ihm kam es darauf an, daß alle sittlichen Erkenntnisse und Begriffe „fühlbar" wurden[1]), da das sittliche Wohlgefühl das Elementarische ist, wovon alle sittliche Urteilspflege auszugehen hat[2]). Die Mannigfaltigkeit der menschlichen Gemütsbewegungen läßt sich auf wenige einfache zurückführen[3]), was den Unterricht erleichtert.

„Ästhetisch gefühlt kann nur das werden, was klar ist,"[4]) weshalb jede Stufe des Geschmacksurteils in sich fest sein muß[5]). Dazu gehört „eine ruhige, begierdenlose Gemütsstimmung"[6]), sowie „eine geduldig-scharf-prüfende Umsicht der ganzen moralischen Lage, worin sich der Mensch jedesmal befindet"[7]). „Ein begierdenvolles Temperament, ein stetes Gefühl von Unbehaglichkeit und Verlangen sind der Charakterbildung zuwider"[8]). So sehr man auch die Mannigfaltigkeit des Empfindens auf gewisse einfache Elementargefühle zurückführen soll, hat man anderseits die ästhetische Unterscheidungskraft zu schärfen[9]). Am Ende soll ja der Zögling wählen. „Wahl ist ein Zustand des Erkennens. Ästhetische Wahl ist ein Zustand des ästhetischen Anschauens. Wahl eines Charakterprinzips ist allgemeine, höchste Wahl und erfordert ästhetische Anschauung der Welt"[10]). Demnach ist das Ideal der Erziehung die ästhetische Darstellung der Welt[11]).

Wenn wir auf diese erste gefühlsmoralische Erziehungslehre Herbarts zurückblicken, so finden wir, daß er dem Gefühle völlig gerecht wird. Freilich will er „die ganze Seele des Menschen bilden"[12]), nicht nur seinen Verstand, sondern auch seine Gesinnung, seine Gefühle, seinen Willen und Charakter, doch geht diese ganze Menschenbildung durch das Gefühl, insbesondere durch das sittliche Gefühl hindurch. Der erziehende Unterricht ist somit vielseitig und zwar vielseitige Verstandes- und Gemütsbildung[13]). Daß sich Herbart hierbei auf seine pädagogische Erfahrung stützte, ist klar, doch stemmt er sich gleicherweise auf seine Seelenlehre, die die Seele nicht in abgesonderte Vermögen zerschneidet[13]). So große Bedeutung er nun auch dem Gefühl und Fühlen zuschreibt, so lehnt er doch die dunkeln Gefühle als Normquellen ab und dringt auf Klarheit, auf die erkenntnismäßige Frucht des Fühlens.

Wenn nun Herbart auch hier und da schon falsche Ansichten zurückweist, so ist doch der widerlegende Teil eng begrenzt, viel ausgedehnter ist er in der Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt, welche daher vor ihrer Drucklegung (1804) zumindest noch einmal überarbeitet worden ist. Wir brauchen nicht alle inhaltlichen Gleichklänge aufzuzählen, es genügen nunmehr ein paar Hauptsätze: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies oder nichts ist Charakterbildung"[14]). Damit hat Herbart sein Heft „Pädagogik" auf einen kurzen Ausdruck gebracht. In der Abhandlung betont Herbart noch mehr die erkenntnismäßige Frucht der wertenden Gefühle, die „absoluten Urteile", die über einfache ästhetische Verhältnisse[15]) ergangen sind. Sie stellen sich notwendig ein und gewinnen durch ihre ruhige, vernehmliche Sprache selbst über den Widerstrebenden allmählich Gewalt und beugt dessen Verlangen um[16]). Nicht von der Idee eines höchsten Sittengesetzes dürfe man mit Kant ausgehen, sondern müsse prüfen, wieviel es „ursprüngliche, absolut unabhängige ästhetische Urteile von ganz eigentümlicher Beschaffenheit, mit unmittelbarer Evidenz" gebe[17]). Keinesfalls dürfte man sie mit falscher Philosophie vermischen oder aufeinander zurückführen[18]); doch betont er selbst, daß „die praktische Vernunft" (Kants) hier zum Teil mit der ästhetischen Urteilskraft zusammenfalle[19]). Die ästhetische Auffassung der Welt müsse den Berechnungen des Egoismus vorangehen[20]), weil sonst das ästhetische Urteil nicht frei sei[21]). Wenn der Erzieher aber früh und stark genug durch ästhetische Darstellung der Welt in der kindlichen Seele die ästhetische Auffassung erzeuge, dann könne er auf Erfolg rechnen[22]). Die einfachen Grundurteile[23]) („Elementarbegriffe" oder „Elementarauffassungen") über den Willen sind keine Formeln, sondern Musterformen für an sich gleichbleibende und daher immer

[1]) Willmann-Fritzsch 3, 535. [2]) 3, 537. [3]) 3, 518; 586 f. [4]) 3, 526. [5]) 3, 527. [6]) 3, 533. [7]) 3, 529. [8]) 3, 531. [9]) 3, 534. [10]) 3, 527. [11]) 3, 519. [12]) 3, 513. [13]) 3, 512 f. [14]) 1, 94. [15]) 1, 98. [16]) 1, 99. [17]) 3, 586 f. [18]) 1, 100; 104. [19]) 1, 103. [20]) 1, 102. [21]) 3, 587. [22]) 1, 104. [23]) 3, 586.

wiederkehrende Willensverhältnisse, von denen er „Rechtlichkeit, Güte, Selbstbeherrschung" nennt, ähnlich wie im ältesten Hefte, wo er „rechtliche Verhältnisse", „Verhältnis der Billigkeit, der gleichen Austeilung", „eigentlich moralisches Fördern alles Gemeinguts, Zusammenwollen, Freundschaft, patriotische und weltbürgerliche Verbindung der Guten durch alle Zeiten, Menschheit als ästhetisches Ganzes" u. a. aufzählt[2]). Die Reihe der einfachen Grundurteile steht also noch nicht fest; zum mindesten will Herbart sie noch nicht öffentlich festlegen. In den „Supplementen" bietet er bereits alle fünf Grundurteile, nämlich „Vervollkommnung, Recht, Wohlwollen, Billigkeit, zusammentretend in die allgemeine Form des freien Urteils" (= innere Freiheit)[3]).

Herbart bekämpft zwar die Seelenvermögen, aber er zerlegt doch auch das seelische Geschehen in Erkenntnis und Teilnahme[4]), um Haltepunkte für die erziehungswissenschaftliche Darstellung zu bekommen. Im ältesten Hefte findet sich diese klipp und klare Scheidung noch nicht, aber sie liegt den Ausführungen zugrunde. Wie es ein Abc der sinnlichen Anschauung gibt, so müßte es eigentlich auch ein Abc der Empfindung geben, das die Teilnahme erschöpft und bildet. Hier setzt nun die Pflege der Vielseitigkeit ein.

Wenn nun auch Herbart in der späteren Abhandlung mehr von Urteilen spricht als von Gefühlen, so tritt dennoch das Gefühl nicht ganz in den Hintergrund, denn er schreibt: „Die früheste Bildung des kindlichen Gefühls müßte ganz verfehlt sein, wenn der sittliche Eindruck jener alten (homerischen) Erzählungen irgend zweideutig sein könnte"[5]). Wir brauchen daher Perioden, die ein Meister beschrieb, deren Geist der Dichter lebendig werden ließ[5]).

Hält man das älteste Heft „Pädagogik" mit der Abhandlung „Ästhetische Darstellung der Welt" zusammen, so hat man ein Gesamtbild von Herbarts frühester gefühlsmoralischer Erziehung. Die „Diktate" haben das nur weiter ausgemalt und vor allem neue Begriffe nnd Unterscheidungen eingefügt: Erfahrung und Umgang, Vertiefung und Besinnung, sowie die sechs Arten des Interesses usw. Jedoch findet sich die gefühlsmoralische Grundlage in geklärter Gestalt vor, so schreibt Herbart unter dem Abschnitt „Zweckmäßigkeit in der Natur und Kunst". „Nur ein von Begierden und Gewohnheiten rein gehaltenes Gemüt, bei voller Gesundheit der Sinne, entscheidet sich bestimmt und richtig, was ihm gefalle. Der Geschmack ist die unmittelbarste Äußerung des völlig freitätigen Geistes"[6]). Nun gibt er die Bedingungen an, unter denen die ästhetische Auffassung gelingt. „Die ästhetischen Urteile setzen die gemeine Wahrnehmung des jedesmaligen Stoffs als vollendet voraus . . . Die Zusammenfassung der zum ästhetischen Urteile gehobenen Wahrnehmungen muß jedesmal ganz vollendet werden"[7]). „Das ästhetische Urteil ist in höchster Allgemeinheit der Ursprung aller Selbstbestimmung und innern Freiheit"[8]).

Auffällig ist, daß Herbart in den „Diktaten" die Bezeichnung „ästhetisches Urteil" bevorzugt[9]), was den Anschein erweckt, als ob er ins intellektualistische Fahrwasser eingelenkt sei. Ohne Zweifel hat Herbart in der Zwischenzeit die Grundfragen der Gefühlsmoral wie der Moral und Pädagogik überhaupt eingehend erwogen, denn das erhellt aus der geglätteten und begrifflich geklärten und deutlich abgegrenzten Darstellungsweise. Jedoch kommt die Gefühlsgrundlage völlig zu ihrem Rechte, denn er schreibt: „Teilnahme ist im engern Sinne Mitempfindung bei fremdem Wohl oder Übel. Die Vorstellung der Lust und Unlust irgend eines empfindenden Wesens ist ohne weiteren Grund von Teilnahme begleitet. Aber sehr leicht verdirbt diese natürliche Reinheit des Gefühls, sobald nämlich die Erfahrung gemacht ist, daß fremde Lust mit eigner Unlust, fremde Unlust mit eigner Lust gleichzeitig besteht . . . Die ganze Kunst, Mitgefühl zu pflanzen, beruht daher darauf, Freude und Leid allgemein zu machen, nur gesellschaftliche, nicht einzelne Genüsse zu erlauben[10])." Man solle „die geselligen

[1]) Willmann-Fritzsch 1, 105. [2]) 3, 530. [3]) 3, 587. Die Handschrift W.-F. 3, 585 ff. scheint ein Rohentwurf für die „Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe" zu sein; sie trägt deutlich die Spuren flüchtigster Abfassung an sich und zeigt, wie Herbart sich müht, die Masse des Stoffes begrifflich zu meistern. [4]) 1, 107.

[5]) W.-F. 1, 108.

[6]) W.-F. 1, 167. [7]) 3, 587. [8]) 1, 168. [9]) 1, 169. [10]) 1, 168.

Gefühle" verbessern[1]). „Ohne Gefühl ist kein Mitgefühl; ohne beides kein lebhaftes Streben nach dem Schönen und Guten[2])." „Jede historische Beschäftigung, bloß als Sache des Lernens betrieben, wirkt betäubend auf das Mitgefühl"[3]). „Die Phantasie muß die Empfindung lebhaft reproduzieren, sonst wäre nur eignes, aber kein Mitgefühl möglich. Dazu bedarf es bei den nicht sehr empfindlichen Temperamenten häufiger Nachhilfe durch warme Schilderung fremder Empfindung"[4]).

Leider sind die Diktate unvollständig. Uns aber genügen auch diese Proben, denn sie erhärten die früheren Ergebnisse vollkommen. In der „Genaueren Entwicklung der Hauptbegriffe" verwendet Herbart nun schon den Ausdruck „Vorstellungen" im allgemeinen Sinne: „Der Geist lebt durch seine Vorstellungen . . . Die Vorstellungen überhaupt sollen Kraft haben." „Alles Lernen muß bis zur Phantasie durchdringen." „Die Vorstellung muß die Gemütslage entweder, wenn sie richtig ist, unterstützen, oder sie zum Vollkommenern fortschreiten machen"[5]). „Die Teilnahme kann die fremde Regung nur durch eigene Gemütsbewegung nachbilden, diese nachbildende Gemütsbewegung hat in den echt gefühlvollen Menschen durchaus das Übergewicht über der unmittelbaren Affektion. In die letztere zu versinken, ist gegen die Vielseitigkeit wie gegen die Mäßigkeit, aber man kann eine Mannigfaltigkeit eigner Empfindungen nachbildend sammeln und sich so auch fühlend zur Besinnung bringen. Hier verschwindet beinahe der Unterschied zwischen fremder und eigner Regung"[6]). „Der Umgang soll den gesellschaftlichen Gefühlen Leben, Entschiedenheit und Anfügung an das Wirkliche sichern"[7]). „Ansicht wird durch Klarstellung gelenkt und der Darstellung des fremden Gefühls muß die Hinweisung auf das eigne vorangehen"[8]).

So bevorzugt Herbart durchaus nicht die kalte Erkenntnis vor der gefühlswarmen Teilnahme. An einer Stelle gibt er auch eine wissenschaftliche Erläuterung, die er in der Allgemeinen Pädagogik wiederholt: „Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung gibt der Geschmack. Sein Urteil folgt allenthalben, leise oder laut, nach jedem vollendeten Vorstellen und bewährt dessen Klarheit, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwand. Es folgt, aber es liegt nicht im bloßen Wahrnehmen und Begreifen. Es ist Beifall oder Mißfallen, ein Ausspruch über, nicht ein Versinken in den Gegenstand selbst"[9]). „Jede Sphäre des Geschmacks hat ihre ästhetischen Elementarformen, die nur noch nicht allenthalben so bestimmt aufgezählt sind wie in der Musik[10])." „Die ästhetische Synthesis, welche vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von Elementarverhältnissen bis zu weitläuftigen Kunstwerken fortschreitet, wird der Erziehung desto besser gelingen, je deutlicher hier das Einfachste in seine gefallenden und mißfallenden Verhältnisse zusammenrückt und je mehr sie den Zögling in reiner Anschauung vertieft"[11]). Die Elementarverhältnisse müssen dem Zöglinge in ihrer Beweglichkeit geläufig bleiben, die ästhetische Masse ist ihm zu vereinzeln und dann zu verknüpfen, dabei ist ihm die heitre Ruhe der freien Betrachtung zu erhalten[12]).

„Das ästhetische Urteil kann man nur durch Darstellung, durch Hinlenkung des schauenden Geistes und durch Disposition desselben zum reinen, ruhigen Schauen gewinnen"[13]). Die Zucht „belebe den sittlichen Geschmack sanft, indem er produziert, nämlich Aussagen und Ahndungen[14]), sie hüte ihn, indem er das Verwickelte zu rasch durchschneiden will; sie stimme ihn ernst, indem er allgemeine Sätze ausspricht, und nähere sich zutraulich, indem sie ihn zur Selbstbeobachtung leiten will"[15]). Die Zucht kann freilich nicht sittlichen Geschmack unmittelbar erzeugen[14]), denn „das eigentlich Determinierende für den sittlichen Geschmack liegt nur einzig in dem vollendeten Vorstellen seines Gegenstandes selbst: Dies geht unmittelbar hervor aus vollendeter Darstellung und vollendeter Disposition zum Auffassen"[16]). Leider bricht hier die Handschrift ab.

Herbart fußt auf der Gefühlsmoral und Gefühlsästhetik; aber trotzdem sucht er die Gefahren und Klippen des emotionellen Subjektivismus zu meiden, indem er nicht

[1]) Willmann-Fritzsch 1, 160. [2]) 1, 169.
[3]) Willmann-Fritzsch 1, 170. [4]) 1, 171. [5]) 1, 180.
[6]) Willmann-Fritzsch 1, 181. [7]) 1, 182. [8]) 1, 183; ähnlich S. 189.
[9]) Willmann-Fritzsch 1, 184; 287. [10]) 1, 185; 98. [11]) 1, 192.
[12]) Willmann-Fritzsch 1, 194. [13]) 1, 202. [14]) 1, 203. [15]) 1, 205. [16]) 1, 205.

jedes naturwüchsige Gefühl als Wert und Norm gelten läßt, sondern bloß die, welche aus vollendetem, ruhigem, klarem, heiterem, begierdenfreiem, rein wertendem, noch nicht moralisch zurückbeugendem Vorstellen hervorsprießen. Wenn daher Dr. Mohns[1]) Herbart daraus einen Vorwurf zu machen sucht, daß sich bei ihm zwei Ansichten, „die rein intellektualistische und die emotionelle" gegenüberstünden, daß er durch seelenkundliche Tatsachen gezwungen worden sei, sein System zu durchbrechen und zu Gefühlen der Lust und Unlust habe greifen müssen, um aus dem ästhetischen Urteil eine verpflichtende Kraft für den Willen abzuleiten[2]), so scheint er uns Herbarts Ansichten mißzuverstehen. Denn bei ihm war weder von einem rein intellektualistischen, noch von einem rein emotionellen Vorgange die Rede, da ja die Seele eins ist und kein Vorgang bloß das eine allein ist. Aber für ihn kam es darauf an, sich über den Subjektivismus des bloßen Fühlens als solchen zu erheben; er brauchte ein geläutertes, sittliches (und ästhetisches) Empfinden und mußte daher angeben, was die Erziehung zu dieser Läuterung beitragen könne. Dabei lenkt er einmal die Aufmerksamkeit auf das Fühlen, ein andermal auf das Ergebnis des Fühlens, nämlich die Werturteile. Dem Beurteiler seiner allgemeinen praktischen Philosophie entgegnete er deshalb: er hätte nicht den Verdacht erwecken sollen, daß er die ästhetischen Urteile selbst mit dem Fühlen eben dieser Urteile noch fortdauernd verwechsele[3]). Die Geltung der Urteile hängt nicht ab von der Art, wie sie erzeugt werden, aber richtige Werturteile sind in ihrem seelischen Entstehen äußerst bedingt und eben deswegen so selten.

(Fortsetzung folgt.)

Leitsätze für den Religionsunterricht[4])

Von Erich Schramm auf Schloß Bieberstein bei Fulda

1. Wir fordern einen freien wissenschaftlichen Religionsunterricht auf religionsgeschichtlicher Grundlage als Teil eines allgemeinen Kulturunterrichts, im Anschluß an den Deutsch- und den Geschichtsunterricht, ausgehend von dem organischen Verständnis des ganzen Menschen einer bestimmten Kulturepoche.

2. Ein andres ist Religion, ein andres Unterricht in ihr. Jeder hat das Recht, einen persönlichen Glauben zu haben. Durch Unterricht aber dürfen nur solche Wahrheiten vermittelt werden, die wissenschaftlich feststehend und für jedermann gültig sind; wenigstens gilt dies für den öffentlichen Unterricht in der Schule.

3. Die verfassungsmäßige Neuregelung des Schulreligionsunterrichts nach der Freiheit des Bekenntnisses gemäß dem Willen der Erziehungsberechtigten bedeutet eine verhängnisvolle Verwechselung der Religion selbst mit dem Unterricht in ihr. Denn durch sie wird jede freiere, nach einem wissenschaftlichen Standpunkt über den Konfessionen strebende Richtung selber zu einer Konfession gestempelt und so der Kampf der Weltanschauungen gerade dahin getragen, wo auf Grund einer unparteiisch auf Quellen aufgebauten Religionsgeschichte nur unbestrittene wissenschaftliche Wahrheiten gelehrt werden sollten.

4. Völlige Parteilosigkeit ist für den Menschen freilich nicht erreichbar. Aber eine Annäherung ist möglich, und es ist immer besser, nach einer solchen zu streben, als sie überhaupt nicht zu versuchen. Eine Verständigung zwischen Katholiken und Protestanten über geschichtlich umstrittene Zeiten und Persönlichkeiten mag oft ihre Schwierigkeiten haben. Es ist aber darum noch keineswegs gesagt, daß sie unmöglich ist, und ein Grund gegen einen gemeinsamen wissenschaftlichen Religionsunterricht ist diese Schwierigkeit ganz und gar nicht. Denn auch dieser Unterricht kann Rücksicht nehmen

---

[1]) Mohns, Herbarts Stellung. S. 67. [2]) Ebenda. S. 63.

[3]) Kehrbach 2, 514.

[4]) Um recht zahlreiche Zustimmungserklärungen zu nachstehenden Sätzen an den Verfasser wird gebeten, da ein umfassender Zusammenschluß aller Anhänger eines freieren Religionsunterrichts, ganz unabhängig von der augenblicklichen praktischen Durchführbarkeit desselben, geplant ist. Eine ausführlichere Begründung des hier vertretenen Standpunktes findet man in der „Deutschen Revue", November 1919.

auf den konfessionellen Gegensatz, indem auch in ihm bestimmt werden kann, daß die katholischen Kinder von Katholiken, die protestantischen von Protestanten unterrichtet werden; nur müßten die Lehrer sich verpflichten — etwa durch Beitritt zu einem Bunde für wissenschaftlichen Religionsunterricht —, jede unsachliche Gegnerschaft zu vermeiden und einzig nach der geschichtlichen Wahrheit zu streben, die über alles zu stellen ist, auch über die Konfession.

5. Dieser Unterricht kann nicht wider die Religion sein. Denn das Streben nach Wahrheit ist niemals wider die Religion. Er ist aber auch nicht ohne Religion. Denn jeder Religionsunterricht muß natürlich von einem religiösen Menschen erteilt werden, er darf nicht intellektualistisch sein, er muß Gemütswerte und religiöses Erleben vermitteln. Dieses besteht nun bei dem vorgeschlagenen Unterricht in einem Heranführen der Religion als an ein Geheimnis der menschlichen Seele. Dieses Geheimnis selber zu entschleiern vermag der Unterricht nicht, sondern er erweckt nur das Bewußtsein von den Grenzen der menschlichen Erkenntnis und vermittelt im übrigen nur ein gemütstiefes Verständnis der geschichtlich gegebenen Lösungsversuche. Mag dann dies Geheimnis nur als Eingangstor zu einer höheren religiösen Offenbarung betrachtet werden, oder mag man den Willen Gottes eben in der Unlösbarkeit dieses Geheimnisses, mithin die Religion selbst schon in dem Bewußtsein dieses Geheimnisses und in der Ehrfurcht vor ihm sehn: mehr kann von einem öffentlichen Religionsunterricht in der Schule auf keinen Fall gefordert werden. Denn was nur Glaubenssache ist, das ist nicht Sache des Unterrichts.

6. Vor allem aber gilt es, den Menschen das Bewußtsein beizubringen, daß sie alle in gleicher Weise vor einem letzten Urgeheimnis stehen, vor einer letzten allgemeinen Wahrheit und Verantwortlichkeit, vor einem und demselben Gott. Religion darf nicht nur Privatsache, sie muß auch Menschheitssache sein, und dies Bewußtsein zu vermitteln ist wohl das wesentlichste Ziel des hier vertretenen Unterrichts. Darum fordern wir einen solchen für alle Schulen (die Kirchen mögen daneben einen besonderen Unterricht erteilen und sein Besuch anstelle des Schulunterrichts gestattet sein) und sehen den wichtigsten vorbereitenden Schritt in einer dementsprechenden Ausbildung der Lehrerschaft[1]).

Satzungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

§ 1. Zweck des Vereins ist die Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik. Im Vordergrunde steht die Förderung der Theorie und ihre Verbreitung durch Lehre und Schrift; auch ihre philosophischen Voraussetzungen sollen in den Kreis der Betrachtungen und Verhandlungen gezogen werden. Daneben sollen solche Bestrebungen gefördert werden, die geeignet sind, die Ergebnisse in die Praxis einzuführen.

§ 2. Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der Herbartischen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt, sei es nun, daß diese Lehren anerkannt, ausgebaut und weiter geführt, sei es, daß sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden, sei es, daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird.

§ 3. Als Mittel zur Erreichung des Vereinszweckes dienen:

1. das Jahrbuch, welches als „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik" am Anfange jedes Quartals erscheint;
2. die Verhandlungen über die Arbeiten desselben auf der Hauptversammlung des Vereins;

[1]) Vergl. die Leitsätze im 2. Heft d. Z. Seite 112.

3. die Veröffentlichung dieser „Verhandlungen" in der Vierteljahrsschrift;
4. die Tätigkeit unserer Mitglieder in freien örtlichen Vereinigungen.

Die in der Zeitschrift erscheinenden Abhandlungen und sonstigen Beiträge werden von dem Verlag in der üblichen Weise honoriert.

§ 4. Das Vereinsjahr beginnt am 1. Oktober. Jedes Mitglied ist zur Zahlung eines Jahresbeitrags von 5 Mark verpflichtet[1]). Dieser ist mit dem Anfang des Vereinsjahres fällig. Die bis zum September nicht eingegangenen Beträge werden im Laufe dieses Monats durch Postnachnahme eingefordert. Die Beitragssendung soll an das Postscheckkonto des Vereins (Leipzig Nr. 17972) erfolgen. Der Postschein dient als Quittung. Wechsel des Wohnorts oder der Wohnung ist dem Schatzmeister sofort anzuzeigen.

§ 5. Zur Erwerbung der Mitgliedschaft bedarf es der Anmeldung bei einem Mitgliede des engeren Vorstandes oder bei einem Bevollmächtigten des Vereins. Die Aufnahme geschieht durch den Schatzmeister nach Zahlung des Jahresbeitrages und eines Eintrittsgeldes von 1 Mark.

§ 6. Der freiwillige Austritt durch Anzeige bei dem Schatzmeister kann nur für den Schluß des Vereinsjahres erfolgen und muß bis zum Ablauf der 1. Hälfte desselben erklärt sein. Beim Ableben eines Mitgliedes bittet der Verein um eine Mitteilung.

§ 7. Der Vorstand besteht aus mindestens 12 Mitgliedern, die entweder durch die Hauptversammlung gewählt oder in besonderen Fällen durch den Vorstand zugewählt werden. Die Wahl gilt jedesmal für 3 Jahre; Wiederwahl ist zulässig.

In den Tagen der Hauptversammlungen können besondere Vorstandssitzungen stattfinden. Die sonstigen Verhandlungen erfolgen durch Rundschreiben, die, wenn sie nur in einem Exemplar ausgehen, möglichst rasch und mit Angabe des Empfangs- und Absendungstages zu befördern sind. Vgl. außerdem § 13.

§ 8. Von den Mitgliedern des Gesamtvorstandes bilden den geschäftsführenden Vorstand:

1. der Vorsitzende;
2. der stellvertretende Vorsitzende;
3. der Schriftführer;
4. der Schatzmeister.

3 und 4 sollen an einem Orte wohnen, und dieser Ort bildet nach außen den Vorort oder Sitz des Vereins.

§ 9. Der Vorsitzende bezw. dessen Stellvertreter vertritt den Verein nach außen und wahrt das Interesse des Vereins überhaupt; er gibt das Jahrbuch bezw. die Vierteljahrsschrift heraus, beruft die Hauptversammlung ein (§ 14), erstattet ihr Bericht über die Entwickelung des Vereins (§ 15), leitet die geschäftlichen und wissenschaftlichen Verhandlungen und berichtet darüber in den „Verhandlungen".

Als Herausgeber des Jahrbuchs bezw. der Vierteljahrsschrift hat der Vorsitzende das Recht, an den zum Abdruck zu bringenden Arbeiten Änderungen

---

[1]) Mit Rücksicht auf die allgemeine Teuerung wird mit Beginn des neuen Vereinsjahres eine angemessene Erhöhung erfolgen müssen. Verhandlungen darüber befinden sich im Gange. Die Schriftleitung.

vorzunehmen. Dem Verfasser steht darüber das Recht der Beschwerde bei der Hauptversammlung zu.

Bei der Herausgabe der „Verhandlungen" kann der Vorsitzende, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, Streichungen vornehmen, ferner die Aussprachen nach sachlichen Gesichtspunkten ordnen (§ 16), zum Zwecke der Abrundung aber sowie zur Wahrung des inneren Zusammenhanges Zusätze machen oder aufnehmen.

§ 10. Der Schriftführer führt die Verhandlungsberichte oder leitet deren Führung, verzeichnet bezw. verwahrt alle Eingänge, entwirft auf Veranlassung des Vorsitzenden die Mitteilungen, Rundschreiben und Erlasse und besorgt die Sendungen, nach Umständen gemeinsam mit dem Schatzmeister.

§ 11. Der Schatzmeister führt die Mitgliederrolle, nimmt alle für den Verein eingehenden Gelder in Empfang, erkennt darüber im Namen des Vereins, bezahlt die vom Vorsitzenden gegengezeichneten Rechnungen und bestreitet die weiteren satzungsgemäßen Ausgaben. Die verfügbaren Gelder legt er zinsbar an, führt über alles genau Rechnung und legt diese zunächst dem Prüfungsausschuß und dann der Hauptversammlung vor.

§ 12. Der Prüfungsausschuß besteht aus zwei Mitgliedern, die alljährlich von der Hauptversammlung gewählt werden und der folgenden Hauptversammlung Bericht erstatten. Im Falle irgend einer Behinderung kann der geschäftsführende Vorstand Ersatzmitglieder ernennen.

§ 13. Der Vorsitzende ist ermächtigt, zur Unterstützung des Vorstandes in den verschiedenen Gegenden Bevollmächtigte zu ernennen; diese können zugleich Vorstandsmitglieder sein. Sie nehmen Vereinsschriften in Empfang und besorgen ihre Versendung an die Mitglieder ihres Bezirks, sind bei Einziehung der Jahresbeiträge behilflich, vermitteln den Austausch von Nachrichten und Meinungen, weisen in geeigneter Weise auf die erschienenen Vereinsschriften und auf die Hauptversammlungen hin, senden eigene und fremde Preßerzeugnisse ein, welche den Verein berühren, suchen freie örtliche Vereinigungen zu gründen und zu erhalten und sorgen auf diese und andere Weise für Ausbreitung des Vereins.

§ 14. Die Hauptversammlung findet jedes Jahr entweder zu Pfingsten oder in den Osterferien statt. Sie kann mit einer Tagung eines landschaftlichen oder örtlichen Vereins verbunden werden. Wenn in der vorhergehenden Versammlung kein Beschluß über Ort und Zeit gefaßt worden ist, beschließt darüber der Vorstand (§ 7, Abs. 2.)

§ 15. Der Hauptversammlung geht am Vorabend eine Vorversammlung voraus, in welcher die Tagesordnung bestimmt wird. Zur Vorbereitung hat der Vorsitzende die Arbeiten des Jahrbuches bezw. der Vierteljahrsschrift gruppenweise zu ordnen, die dann in der Reihenfolge, welche genehmigt wird (§ 17), zur Verhandlung kommen. Hierauf folgen Mitteilungen (§ 9, Abs. 1) und freie Besprechungen von Vereinsangelegenheiten.

§ 14. Die wissenschaftlichen Verhandlungen erfolgen nach der Disputationsmethode auf Grund der Arbeiten des Jahrbuches bezw. der Vierteljahrsschrift: punktweise wird das, was man tadelt oder unter Beifügung einer besonderen Bemerkung billigt, durchgesprochen in einem solchen Fortschritt, daß das Streben nach einer logisch genauen Durchbildung der Begriffe deutlich hervortritt (§ 9, Abs. 3). Der Leiter darf sich selbst beteiligen, die Besprechung darf auch zwischen zweien verlaufen, so lange sich andere nicht einmischen.

§ 17. In geschäftlicher Hinsicht hat die Hauptversammlung in den beiden Haupttagen mit zu erledigen:

a) den Bericht des Schatzmeisters und des Prüfungsausschusses sowie die Entlastung des Schatzmeisters;

b) die Wahl des Vorstandes und des Prüfungsausschusses;

c) die Bestimmung des Ortes der nächsten Hauptversammlung, so weit sie schon möglich ist;

d) etwaige Abänderungen der Satzungen (s. § 18);

e) die Beschließung über sonstige Anträge und über Beschwerden.

Die geschäftlichen Verhandlungen werden auf parlamentarische Weise geführt. Die Wahlen finden, so weit nicht schriftliche Abstimmung beantragt wird, durch Zuruf statt. Beschlüsse erlangen Gültigkeit durch einfache Stimmenmehrheit; bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden.

§ 18. Über Anträge auf Änderung der Satzungen kann nur Beschluß gefaßt werden, nachdem sie vorher den Mitgliedern in dem Vereinsorgan vorgelegt worden sind.

§ 19. Die Auflösung des Vereins erfolgt, wenn der Antrag auf Erlaß einer entsprechenden Umfrage von $^2/_3$ der anwesenden Mitglieder angenommen worden ist und $^2/_3$ der sämtlichen Mitglieder mittels eigenhändiger Namensunterschrift sich für die Auflösung erklärt haben.

Hierauf hat der Vorsitzende eine letzte Hauptversammlung einzuberufen, welche die letzten Berichte anhört und über das Vereinsvermögen in einer den Zwecken des Vereins gemäßen Weise verfügt.

Der Vorstand besteht gegenwärtig aus folgenden Herren:

Prof. Dr. W. Rein, Vorsitzender. Prof. Dr. Just, stellvertr. Vorsitzender.
Dr. G. Weiß, Privatdozent a. d. Universität Jena, Schriftführer.
A. Böhm, 1. Lehrer a. d. Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars in Jena, Schatzmeister.
Rektor R. Börger in Elberfeld. M. Fack, Bezirksschulrat in Jena. Prof. Dr. Fr. Falbrecht in Wien. Dr. Th. Fritsch, Bezirksschulrat in Grimma. Schulrat Dr. Göpfert in Eisenach. Rektor H. Haase in Halle a. d. Saale. J. Jetter, Rektor in Altensteig, Württ. Schulrat K. König in Herrenalb, Schwarzwald. Rektor F. Kohlhase in Magdeburg. Schulrat Dr. M. Schilling in Meißen. Schulrat G. Schwertfeger in Bückeburg. Prof. Dr. E. Thrändorf in Auerbach i. Sa. Erziehungsrat G. Wiget in Rorschach. Prof. Dr. Th. Wiget in Buchs, St. Gallen. Direktor Dr. E. Wilk in Gotha.
O. Ziller, Pfarrer a. D., München.

Buchbesprechungen

Über die Zeitschrift: Religiöse Kunst. Monatsschrift des Vereins für religiöse Kunst in der evangelischen Kirche. Schriftleitung: Pfarrer Karl Röhrig in Potsdam[1]).

Der Verein für religiöse Kunst in der evangelischen Kirche, der bereits seit 16 Jahren segensreich tätig ist, dient der Pflege der religiösen Kunst in ihrem weitesten Umfange und wendet sich insbesondere an die evangelischen Geistlichen und Gemeinden, die als Hüter der reichen Schätze kirchlicher Kunst wichtige Aufgaben auf diesem Kunstgebiet zu erfüllen haben. Er hilft z. B. mit Rat und Tat bei der künstlerischen Ausgestaltung und Ausstattung der Gotteshäuser und gewährt hierbei bedürftigen Gemeinden im Rahmen der vorhandenen Mittel Beihilfen, er liefert den Vereinsmitgliedern von Zeit zu Zeit Kunstblätter, die dem Schmuck der Häuser, der Betsäle und Schulen dienen, und weist auf gute Kirchhofskunst hin. In seinen Mitteilungen, die unter dem Titel „Religiöse Kunst" monatlich erscheinen, hat er eine Zeitschrift geschaffen, die in allgemein verständlichen Erörterungen im Kreise der Pfarrer und Gemeindeglieder aufklärend und belehrend zu wirken vermag. Der Inhalt der Zeitschrift, die wir unseren Lesern warm empfehlen können, verdient auch in den Kreisen der Lehrer, besonders der Religionslehrer an höheren und niederen Schulen, ernste Beachtung, wie der nachfolgende Bericht über die uns bekannt gewordenen Hefte der Jahrgänge 14 bis 16 dartun mag.

In Heft 9 des 14. Jahrgangs (1917), S. 140ff. berichtet der Herausgeber über die religiöse Kunst von Ernst Herter, der am 21. Dezember 1917 gestorben ist. „Herter nimmt unter unsern Bildhauern, die mit klassischer Schulung moderne Auffassung verbinden, eine der ersten Stellen ein. Ein Schüler von Bläser und Albert Wolff, hat der fast drei Jahrzehnte hindurch den Bildhaueraktsaal der Berliner Akademie leitende Meister auch auf dem Gebiet der religiösen Kunst Bedeutendes geschaffen. Dem Schöpfer des ruhenden Alexander und des sterbenden Achill in der Nationalgalerie in Berlin verdanken wir ein Kriegerdenkmal auf dem Spandauer Friedhof, das Denkmal für die 1870/71 gefallenen Deutschen in Brüssel, ein Memento mori auf dem Friedhof in Wiesbaden, vornehme Schöpfungen, die dem Gedanken einen formvollendeten Ausdruck verleihen. Einer besonderen Hervorhebung bedarf die Grabgruppe auf dem Wiesbadener Kirchhof: Des Vaters Trost. Der Vater wird durch seinen Sohn über den Verlust seiner Gattin getröstet. Der trauernde Vater, der sich mit gefalteten Händen in das unerbittliche Geschick ergibt, wird wieder durch sein Kind ermutigt, die Hände zu rühren und weiter zu wirken, solange es Tag ist. Wie gewinnt das ergreifende Bildwerk in diesen schweren Zeiten neue Bedeutung, wo die jüngeren Söhne über den Verlust der älteren trösten und sagen: Wir sind doch noch da! Neben der Kuppel des Berliner Doms sind im riesigen Maßstabe in Sandstein aufgestellt die beiden Apostel Paulus und Jakobus von E. Herter: Paulus, der Mann des Schwertes und der Epistel, ernst und sinnend niederblickend; Jakobus der ältere, der Pilger, der mit Pilgerhut und Pilgerstab, getrost hinaufschauend, dahinschreitet. Ungemein dramatisch wirkt ein 1882 geschaffener, in Eichenholz lebensgroß ausgeführter Moses, noch in der Werkstatt des Künstlers: die Gesetzestafeln mit wuchtigen Armen erhebend, in seinem Zorn Blitze sprühend, im Begriff, die Tafeln zu zerschmettern, könnte das Bildwerk recht gut in einer Kirche Aufstellung finden, damit wir an den heiligen Moseseifer erinnert werden, den unsere Zeit braucht. Noch zeitgemäßer ist freilich die gewaltige Lutherstatue von Herter, die den Reformator in ruhiger, gefestigter, abgeklärter Darstellung zeigt. Er sitzt breit und fest da, die rechte Faust auf den Sessel gelegt, unter der linken Hand das Buch der Bücher. Ernst und still, trotzig und treu schaut er uns an. Der Faltenwurf des Talars ist großzügig behandelt, nichts Kleinliches stört, alles ist wuchtig und gewaltig" (S. 143). — In Heft 10 des gleichen Jahrgangs (1917) behandelt Pfarrer Röhrig „einen unserer ersten, in gewisser Hinsicht einzigen religiösen Künstler, der sich selbst einen religiösen Maler nennt und diese Bezeichnung in besonderem Sinne beanspruchen kann, Ludwig Fahrenkrog, geboren den 20. Oktober 1867 in Rendsburg. Das Heft ist zum 50. Geburtstage des Künstlers diesem als Geburtstagsgabe gewidmet und gewährt in Wort und Bild einen vollen

[1]) Geschäftsstelle: Berlin-W. 66, Wilhelmstr. 90; Preis für Mitglieder jährlich 3,50 M., sonst 5 M.

Einblick in das Leben und Schaffen desselben; es verdient besondere Beachtung in weiten Kreisen. Fahrenkrogs Leben, seine Bedeutung als Kirchenmaler, seine „Geschichte meines Glaubens" (ein religionsphilosophisches und ästhetisches Werk, eine Biographie des inneren Menschen, Tagebuchblätter der Seele), sein Luzifer und sein bartloser Christus werden eingehend besprochen. Fahrenkrog besuchte von 1888 die Berliner Akademie, wo er bei den Professoren Woldemar Friedrich und Hugo Vogel studierte und dann bei Anton von Werner Meisterschüler wurde. Seinem großen Kreuzigungsbilde von 1893 (in der Art der alten Historienmalerei) wurde einstimmig der große Staatspreis zuerkannt. Nun ging er nach Rom und brachte von dort als Ergebnis seiner Studien das fein komponierte, farbenprächtige Ecce homo-Bild mit. In den nächsten Jahren entstanden die Höllenfahrt Christi und Luzifers Lossage von Gott. 1898 erhielt er einen Ruf als Lehrer für figürliches Zeichnen und Malen an der Kunstgewerbeschule in Barmen, wo er noch tätig ist. Hier fand er neben seiner Lehrtätigkeit Kraft und Zeit, Werke zu schaffen, die auf den Kunstausstellungen in Berlin, München, Düsseldorf, Hamburg, Paris und anderen Städten berechtigtes Aufsehen gemacht haben: 1900 entstand „Auferstehen" und „Gang zur Ewigkeit", ein Werk, das der Tod der Mutter dem Künstler eingegeben hat. Um diese Zeit schuf er auch sein Werk „Jesus predigend", das seinen bartlosen Jesus zeigte (S. 149). Die ergreifende „Versuchung Jesu" von 1903 ist ein echter Fahrenkrog; aus demselben Jahr stammt „Adam und Eva an der Leiche Abels" und „Luzifers Fall", eine Dichtung in Bild und Wort. Das nächste Jahr brachte das große Wandgemälde in der höheren Töchterschule zu Barmen, „die goldenen Tage der Kindheit", ein Meisterwerk von lichter, frühlingsjauchzender Farbenharmonie, das auch bis ins kleinste sinnvoll und gedankenreich gestaltet ist (S. 151), 1905 das gewaltige „Der Menschheit Woge". Hat Fahrenkrog in diesen Jahren seinen Jesustyp weiter ausgestaltet, so ist er auf der anderen Seite immer tiefer in das Geheimnis: Gott im Menschen, Gott in der Natur, Gott in der Geschichte eingedrungen, z. B. in „Baldur segnet die Fluren", „Wandern und Träumen" (1906 und 1907), „Sehnsucht" (1908), „Die Gralsburg" (1909), „Heilige Stunde", „Sonnenaufgang" u. a. Auch den Weltkrieg hat er behandelt, und zwar in „Sturm über Land", zu dem K. Engelbrecht Vorwort und Bilderklärung geschrieben hat (S. 150). Fahrenkrogs Kunst ist eine im tiefsten Sinne religiöse Kunst, die selbst da, wo sie ein wenig ins Pathetische zu fallen Gefahr läuft, doch eine Formensprache spricht, die aufs tiefste ergreift und die Rätsel der Welt und des Lebens lösen hilft" (S. 148). Sein Bild „Jesus predigend", das 1902 auf der Münchener Kunstausstellung großes Aufsehen erregte, ist von besonderem Wert. „Jesus ist der feste Pol in dem Wirrwarr der Köpfe. Er ruft zornesmutig und bekümmert zugleich in die Menge: „Wer dieser Kleinsten einen ärgert, dem wäre es besser, man hängte einen Mühlstein an seinen Hals und würfe ihn ins Meer, wo es am tiefsten ist." Dieser Jesus weiß, was das unschuldige Kind bedroht. Weltsüchtige Männer und Weiber drängen sich heran, Pharisäer und Sadduzäer. Ein Talmudjude mit der Gesetzrolle weicht zurück. Auch gläubige Gestalten, unter ihnen Jesu Jünger, nahen sich. Das Kind aber schmiegt sich an den ernsten Mann, der es schützt." Fahrenkrogs Christuskopf sieht allerdings „zu imperatoren- fast gladiatorenhaft aus", wie „ein hohläugiger Asket und Fanatiker; der düstere Ernst, die finstere Schwermut muß einer sonnigeren Auffassung des „Schönsten unter den Menschenkindern" weichen. Nicht Gewitterschwüle, sondern Sonnenschein, nicht Disharmonien, sondern Harmonie, nicht Kampf, sondern Frieden soll das Christusbild ausstrahlen und schenken. Dennoch, Fahrenkrog hat durch seine Schöpfung die Frage des Christusbildes der Lösung näher gebracht, die er selbst mit den Worten bezeichnete: Dann wird es auch wohl bald ein Ende haben mit der geistlosen Maske, welche der gewaltigen Geisteskraft, dem absoluten Willen zum Guten, der gottergebenen Liebe eines Jesus von Nazareth nicht würdig ist" (S. 159).

Heft 11 und 12 des Jahrgangs 1917 sind der Vierjahrhundertfeier der Reformation gewidmet, durch die Luthers Gestalt wieder einmal lebendig im deutschen Volk geworden ist. „Der Luther geht durch die Lande. Lutherkraft, echtes deutsches Wesen und ernsten christlichen Geist, gepaart mit einer Freiheit, die sich nur an das Gewissen gebunden weiß, mit einer Freude, die dankbar jede Gabe Gottes genießt, braucht auch die Kunst, zumal die religiöse Kunst" (Jahrg. 15, S. 1). „Luthers Bedeutung für die Kunst" wird kurz erörtert. „Auf Luthers Schultern steht wie die ganze moderne Kultur auch die moderne Kunst, die religiöse Kunst wie die profane Kunst. Er ist ein Gelehrter und Schriftsteller, ein Kunstfreund und Kunstkenner wie wenige seiner Zeit gewesen. Ohne die Reformation gäbe es kein künst-

lerisches Schaffen im Sinne unserer Zeit, das nur gebunden ist an das künstlerische Gewissen und an die künstlerische Idee" (S. 163). — Die mächtige Lutherbüste des bekannten Plastikers Daniel Greiner in Jugenheim an der Bergstraße, die er für die Lutherkirche in Offenbach a. M. geschaffen hat, wird S. 164 im Bilde vorgeführt. Als den „historischen Luther" bezeichnet Professor Preuß einen vornehmen Kupferdruck aus dem Verlag von G. Stalling in Oldenburg, der aus der Hand von Professor Hanns Fechner stammt und „eine glückliche Kombination verschiedener Bilder der Cranachschen Werkstatt aus den Jahren 1532 und 1533 zu einem einheitlichen Porträt" darstellt. In erster Linie liegt diesem beliebten Blatt, das auch den Lutherwerken Buchwalds beigefügt ist, der Luther aus dem Germanischen Museum in Nürnberg zugrunde (S. 165). Von Fritz Böhle (gestorben 1916), dem Frankfurter Meister, von dem die Boehlemappe des Kunstwart und das Boehleheft aus dem Verlag von J. Scholz in Mainz weit verbreitet sind, ist auch ein kraftvolles Lutherbild oder besser ein deutsches Reformationsbild erschienen, das man „Kelch und Schwert" überschreiben könnte (Klimsche Druckerei J. Maubach in Frankfurt a. M.). Es drückt den Gedanken aus, daß alles irdische Kämpfen und Lehren seinen Zielpunkt im Himmel hat und von dorther Weihe und Kraft empfängt (S. 166). Über die neuesten Lutherbilder von Karl Bauer in München, den Luthermaler des Reformationsjubeljahres, werden wir sodann unterrichtet (S. 168ff.). — Über „Luthers Totenmaske", die in der Marienbibliothek in Halle aufbewahrt wird, ist das Gutachten der vom sächsischen Provinzialvorstande des Vereins für religiöse Kunst mit der Besichtigung betrauten Kommission bekannt gegeben und durch dankenswerte Ausführungen von Superintendent Brathe in Wanzleben ergänzt, der neben Universitäts-Professor Dr. Eisler (Anatom), Landesbaurat Hiecke (Provinz.-Konservator) und Universitäts-Professor Dr. Wätzoldt (Kunstgeschichtler) Mitglied dieser Kommission war (Jahrg. 1917, Heft 9, S. 129—139). Superint. Brathe sagt, daß die Totenmaske Luthers „weit mehr Beachtung und Wertschätzung verdient, als ihr bisher in der Literatur zuteil geworden ist"; von dem „unzweifelhaften Wert des einzigartigen Stückes" (S. 130) ist er überzeugt und glaubt, das „unersetzliche Werk" sei eine im „wesentlichen authentische Wiedergabe der tatsächlichen individuellen Erscheinung des Reformators", so daß „unsere Künstler ihr bedeutsame Fingerzeige und Anregungen entnehmen können" (S. 139). Er schließt mit den Worten: „Was die Totenmaske zeigt, ist eben der Luther, den wir aus seiner Geschichte und aus seinen Schriften kennen: gewaltig an Geist, Wort und Willen, ein Fels aus grobkörnigem Granit, wie Gott ihn für sein weltumwälzendes Werk brauchte, derbrealistisch und doch von zartem Empfinden, leidgeprüft und schwermütig und doch von einem inneren Frieden erfüllt, der auch unter Schmerzen lächeln und scherzen kann" (S. 135). Diesem günstigen Urteil tritt Universitäts-Professor Dr. Loofs in Halle in einem Artikel: „Die angebliche Totenmaske Luthers" in Heft I des 15. Jahrg., 1918, S. 1—13 bestimmt und in bekannter Lebhaftigkeit entgegen. Der Eindruck der Figur ist in der Tat, wie auch die Kommission erklärt hat, ein „schreckhafter" (S. 132). „Mir ist, sagt Prof. Loofs, ihr erster Anblick vor etwa dreißig Jahren so abstoßend gewesen, daß ich seitdem nur mit ästhetischem Widerwillen dieses Luthergespenstes gedacht habe und stets darüber froh gewesen bin, diese Hallische Rarität an einem wenig besuchten Orte aufgestellt zu wissen: „in einem zwei Treppen hoch gelegenen Raume der Marienbibliothek, halb vergessen (S. 3). Allerdings hat Ernst Rietschel, der Schöpfer des Wormser Lutherdenkmals und der Lutherbüste der Walhalla, die Echtheit der Hallenser Totenmaske Luthers trotz ernstester Zweifel „nicht für unmöglich" gehalten. Prof. Loofs bezeichnet dieselbe als „ein Apokryphon und glaubt ihre Unechtheit beweisen zu können" (S. 4). Die Überlieferung über die Herstellung jener Totenmaske in Halle ist keineswegs alt, sie stammt erst aus dem Jahr 1736, und dem geschichtlich geschulten Urteil unseres Chronisten Dreyhaupt gilt sie nicht als sicher. Sie scheint erst nach 1717 aufgekommen zu sein, gleichzeitige Quellen berichten nichts darüber. Auch der langjährige Direktor des Wittenberger Predigerseminars H. E. Schmieder (starb 99jährig 1893) hat gesprächsweise behauptet, die Maske tauche erst vor rund 200 Jahren in dem Bestande der Marienkirche auf und noch ohne Zusammenhang mit Luther. — Der Maler Friedrich Schüz in Düsseldorf-Oberkassel, Sohn des alten Schwabenmeisters Theodor Schüz, hat für das Gemeindehaus in Düren a. Rh. ein Großgemälde von mächtigen Abmessungen gemalt: einen Wiederaufbau von Leonardos Abendmahl, mit dem er zu einer hohen Vollendung in der Wiedergabe der Absichten Leonardos gekommen ist (Jahrg. 14, Heft 4, S. 49ff.). Der Verlag für Volkskunst in Stuttgart hat es durch eine Ausgabe weithin bekannt gemacht.

In Heft 4/6 des 16. Jahrganges (1919) gibt Pfarrer Dr. Horn einen Bericht über Versuche mit Lichtbildergottesdiensten, die die bildende Kunst in den Rahmen des Kultus einordnen wollen. Ihr Inhalt ist: Verkündigung der Erlösung durch Christus, ihre Form in besonderem Maße Kunstform, indem bildende Kunst und Musik im Wechsel mit dem gut vorgetragenen Schriftwort sich zu einem einheitlichen Ganzen fügt. Ein Lichtbildergottesdienst gehört zu den liturgischen Andachten. Er unterscheidet sich aber darin auch von dieser Gottesdienstform, daß er grundsätzlich auf jede Ansprache verzichtet. Diese wird ersetzt durch das Bild, das eben seine Predigt hält. Man muß sich zuerst darüber völlig klar sein, daß der Lichtbildergottesdienst keine Lichtbildervorführung ist. Diese gehört auf den Gemeindeabend als Begleitung eines Vortrags. Das Bild im Gottesdienst kann nur dienende Stellung einnehmen, wie eben alle Kunst im Dienst des Wortes steht. Nicht belehrendem Zweck, sondern der Erbauung der Gemeinde dient auch diese Gottesdienstart. In ihr ist wie in jedem evangelischen Gottesdienst gänzlich unentbehrlich das Bibelwort, das nicht durch Gedichtvorträge oder nur musikalische Darbietungen, geschweige denn etwa gar durch belehrende Zwischenbemerkungen unterbrochen werden darf" (S. 38). Die Auswahl der Bilder muß äußerst sorgfältig getroffen sein, sie müssen von einheitlichem Stil (nicht etwa Dürer, Velasquez, Raffael, Uhde, Plockhorst, etwa gar noch französische Künstler durcheinander) und in ihrer Zahl beschränkt sein (50 Bilder, auch 25 sind zu viel, 15—20 genügen). Höchstens zweimal im Jahre darf man solche Veranstaltungen bieten, sonst kommt man schnell zur Abstumpfung. — In Heft 7/9, 1919, finden wir Gedanken zu H. Thomas 80. Geburtstag. „Hans Thoma hat seinen Namen nicht bloß in die Blätter der Kunstgeschichte, sondern in das Herz des deutschen Volkes eingeschrieben. Er ist ein Sohn des Volkes. Volkstümlich ist seine Kunst je und je gewesen und immer geblieben. Er wurzelt in den starken Wurzeln deutscher Kraft. Aber er wurzelt auch in einem höheren Vaterlande, in der Welt des Glaubens. Eine ernste, echte Frömmigkeit ist der Grundsatz seines Wesens. Von der Kunst schrieb er einmal: „Kunst ist der menschliche Ausdruck der Zufriedenheit mit den Schöpfungen Gottes und das Wohlgefallen an ihnen." Mit welcher Freude und Liebe versenkt er sich in die Natur, in der Gott oft im kleinsten am größten ist! Aber er ist nicht ein verträumter Pantheist, sondern ein bewußter Christ. Die großen Wandbilder: Weihnachten, Karfreitag, Ostern in der Thoma-Halle in Karlsruhe, die nach seinem eigenen Wort den Höhepunkt seines Schaffens bedeuten, sind ein christlicher Tempel. Unzählige Gemälde, Zeichnungen und Steindrucke behandeln christliche Stoffe. Ich nenne einige Lieblingsthemata Thomas: Adam und Eva, die Flucht nach Ägypten und die Ruhe auf der Flucht, die Versuchung Christi, Gethsemane, den Christophorus. Große Monumentalwerke hat Hans Thoma 1902 für die Peterskirche in Heidelberg geschaffen, „Christus erscheint der Maria Magdalena" und „Christus und Petrus auf dem Meer", während die drei großen christlichen Festbilder in der Kunsthalle in Karlsruhe zu sehen sind, die der verstorbene Großherzog dem Meister zu diesem Zwecke errichtet hat" (S. 82).

In demselben Heft beantwortet der Herausgeber die Frage: Was verdankt die Kunst der Kirche? (S. 83—97). „Es ist zwischen beiden ein gegenseitiges Verhältnis von Geben und Nehmen. Die Erzeuger und die Abnehmer, die Auftraggeber und die Ausführenden dienen einander. Ein christlicher Apologet schreibt: Wer könnte sich die Bibel hinwegdenken, ohne zugleich in die Geschichte der Kunst klaffende Lücken zu reißen und diese Geschichte selbst zu einem zusammenhängenden Trümmerhaufen zu machen? Ja, was ist alles aus diesem Buche heraus gedichtet, gemalt, gemeißelt, komponiert worden! Was müßte alles fallen, wenn man die Bibel, das heilige Buch der christlichen Kirche, beseitigen wollte! Ohne die Bibel gäbe es keinen Michelangelo, keinen Albr. Dürer, keinen Rembrandt, keinen Bach, um nur einige der größten Geister und Meister zu nennen, deren Kunst im christlichen Glauben begründet war und dem Heiligsten und Höchsten, dem Erlöser und der Erlösung diente" (S. 84). Die Kirche war und ist der Nährboden der Kunst, die Kirche ist und bleibt das Gewissen der Kunst (S. 85). Alle wahre Kunst wird aus dem Glauben, aus der Sehnsucht, aus der Religion geboren. Zeiten des Glaubens sind darum auch Zeiten künstlerischen Schaffens. Der wahre Künstler muß im tiefsten Grunde religiös sein und in der Ehrfurcht vor Gott, im Glauben und in der Kraft Gottes seine Werke schaffen. „Die Menschen sind, sagt Goethe, nur so lange schöpferisch in Poesie und bildender Kunst, als sie noch religiös sind." Mögen sie unbewußt religiös sein, geschweige denn ihre Erbauung im Gottesdienst der Kirche suchen, sie sind doch nicht ferne vom Reiche Gottes, und mancher, der vom Pantheismus ausgegangen ist, hat sich dem Christentum

genähert und zum mindesten christliche Stoffe in schöpferischer Weise behandelt. Der Maler Wilhelm von Kügelgen betont noch mehr das Christliche und Kirchliche, wenn er sagt: „Erst an den Stufen der Altäre gelangt die Kunst zu ihrem eigentlichen Endzweck" (S. 86). Es ist darum nicht verwunderlich, daß alle wahrhaft großen Künstler bis in die neueste Zeit von christlichem Geist erfüllt waren und christliche Stoffe behandelt haben. Rembrandt, der größte Maler und Radierer des Protestantismus, dessen Schaffen auf protestantischem Schriftstudium beruht, der ein Einzelgestirn erster Größe ist, und alle die Künstler bis hin zu den Nazarenern und ihren Nachfolgern beweisen es, es geht ein christlicher Zug durch die moderne Kunst; wir nennen den Lyriker Fritz von Uhde, den Dramatiker Ed. von Gebhardt, den Epiker Hans Thoma, den Pietisten unter den Malern Wilh. Steinhausen; sodann M. Klinger, M. Slevogt, L. Corinth, Fr. Stuck, Trübner, Fahrenkrog, Mennieur (S. 91 ff.). Gerade die Künstler brauchen die rettende und bewahrende Kraft des christlichen Glaubens, der evangelischen Sitte, wollen sie nicht in den glühenden Armen des Molochs Sinnlichkeit verbrennen und untergehen. Sie müssen religiös-sittliche Persönlichkeiten, christliche Charaktere sein, Propheten Gottes und nicht Proleten der Welt. Michelangelo drückt es in einem ergreifenden Sonett aus: „Nicht malen und nicht meißeln stillt mein Sehnen, die Liebe nur, die von dem Kreuz die Arme mir entgegenbreitet." Da hat die Kirche eine große Aufgabe „und die Kunst soll es ihr danken" (S. 96). — Die Zeitschrift „Religiöse Kunst" ist reich mit Abbildungen geschmückt und unterrichtet über alle beachtenswerten Vorgänge und bedeutenden Neuerscheinungen auf dem Gebiet der religiösen Kunst.

Halle a. S. H. Grosse

Rose, Dr. A. H., Die Lösung der sozialen Frage durch die Schule im modernen Deutschland. Leipzig, Verlag von Fr. Wilh. Grunow, 1919. Preis 1,25 M.

Die Lösung der sozialen Frage im neuen Deutschland durch die Schulen soll nach dem Verfasser dadurch möglich werden, daß dem Talente der Weg zur Sonne freigemacht werde. Das könne nur durch eine radikale Umgestaltung unseres Unterrichtswesens geschehen.

Auf die Frage, ob die Schule diese ihr zugedachte Aufgabe überhaupt lösen kann, ist nicht weiter eingegangen. Auch besondere Vorschläge zur radikalen Umgestaltung und deren eingehendere Begründung sucht man vergebens. Das Ganze ist nichts als ein „kurzes, allgemeiner Orientierung dienendes Referat" über verschiedene Vorschläge zu einem einheitlichen Aufbau unseres Schulwesens (Tews, Kerschensteiner, Rein), über einige praktische Versuche zu deren Verwirklichung (Kiel, Berlin) und andere in der jüngsten Zeit im Zusammenhang mit der Forderung der Einheitsschule aufgetauchten, aber damit sachlich nicht unbedingt zusammenhängenden Fragen und Forderungen (Schülerräte, kollegiale Schulverwaltung u. a. m.), das zu allem an wesentlichen Stellen über die der Lösung noch harrenden Schwierigkeiten hinweggleitet.

Jena Dr. G. Weiß

Bauch, Prof. Dr., Fichte und unsere Zeit. 2. Beiheft zur Zeitschrift der Deutschen Philosophischen Gesellschaft. Verlag Keyserscher Buchhandlung. Erfurt 1920. 24 Seiten. Preis 1,50 M. und Teuerungsaufschlag.

Das Heft ist der erweiterte Abdruck der Rede, die der Verfasser bei der Fichte-Feier der Universität Jena am 18. Januar dieses Jahres gehalten und eine Woche später auf Wunsch der Jenaer Studentenschaft und der Leitung der Volkshochschule Thüringen in einem öffentlichen Vortrag wiederholt hat.

Es stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis Fichtes zu unserer Zeit in der Weise herauszuarbeiten, daß die Richtung, in der sich des Denkers Lebensarbeit bewegte, kurz nur allgemein gekennzeichnet wird. Ihren Ausgangspunkt nimmt sie in Fichtes eigener Erklärung, seine eigene philosophische Leistung sei nichts anderes, als die richtig verstandene Kantsche Philosophie. „Diese Erklärung muß man in ihrem tiefsten Sinne verstehen, will man gerade Fichtes auch auf unsere unmittelbare Gegenwart fort- und einwirkende Kraft verstehen." An entscheidenden Punkten wird zunächst für die theoretische Philosophie nachgewiesen, wie von hier aus „Fichtes Wirkung auf das philosophische Bewußtsein unserer Zeit besonders machtvoll einströmt." Der breitere Raum wird den Problemen aus dem Gebiete der praktischen Philosophie gelassen, aus der Erwägung heraus, daß hier Fichtes Gedanken heute von ebenso unmittelbarem, ja vielleicht unmittelbarerem Lebendigkeitswerte seien, so entscheidend auf das lebendige Leben der Allgemeinheit

übergreifen, wie zu des Denkers eigener Zeit (S. 12). Mit großer Meisterschaft werden die Kernfragen unseres geistigen Lebens, das Wechselverhältnis von Persönlichkeit und Gemeinschaft, von Volk und Staat, Vaterlandsliebe und Weltbürgertum ohne Phrase in packender Darstellung vor uns aufgerollt. Als Ganzes geben sie ein ungeschminktes Bild der „vollendeten Sündhaftigkeit" unseres Zeitalters und zeigen den Weg, der uns aus dieses Tales finsteren Gründen herausführen kann. „Wir haben, wie breit sich auch immer das Menschenunwürdige machen möge, die Ehrfurcht vor der Würde unserer Bestimmung heilig zu halten. So richtig es sein mag, wenn Nietzsche sagt, daß der von ihm so abgrundtief verachteten „Jetztzeit" die Ehrfurcht fehlt, und daß man persönlich „der Art Mensch, der die Ehrfurcht fehlt, aus dem Wege gehen muß", ebenso richtig bleibt es, wenn er trotzdem meint, man müsse es als sachliche Aufgabe betrachten, dahin zu wirken, daß den Menschen dieses „Gefühl endlich eingezüchtet" wird. Denn es ist, wie Goethe erkannt hat, und auch Fichte ist darin ganz mit ihm in Übereinstimmung, gerade die „Ehrfurcht, worauf alles ankommt".

Jena Dr. G. Weiß

Heinrich Havestadt, Die Finanzierung des Weltkrieges in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. 78 Seiten. Verlag Kabitzsch & Mönnich, Würzburg 1920.

Das Heftchen erscheint in der von dem Würzburger Staatsrechtler Piloty herausgegebenen Sammlung: Die Volkshochschule und gibt in gemeinverständlicher und doch wissenschaftlicher Darstellung ein Bild von den großen finanziellen Maßnahmen, die die Vereinigten Staaten seit ihrer unmittelbaren Anteilnahme am Weltkriege getroffen haben. Da bisher eine zusammenhängende Arbeit auf diesem Gebiete fehlt, wird das Buch für weitere Kreise von großem Interesse sein. Wichtig sind insbesondere die Ausführungen über die Umformung des nordamerikanischen Banksystems, welche die Deckungspolitik der Banknoten nach zentraleuropäischem Muster umgestaltete und durch die Bildung des Federal Reserve Board — eines Überwachungsorgans von sieben Mitgliedern — eine straffe Zentralisierung der Banken schuf. Das Heftchen ist anschaulich geschrieben und geeignet, in die mitunter recht schwierigen Fragen der Finanzierungspolitik einzuführen.

Jena Dr. Muhs

A. Schildecker-Heidelberg, Realwissenschaftliche Fundamente für Moral und Religion. Verlag von Julius Beltz in Langensalza. 2 M.

Wurden bisher neben dem Religionsunterricht speziell die sogenannten Gesinnungsfächer für die sittliche Belehrung benutzt, so fordert Schildecker in obiger Schrift eine Durchdringung auch der realwissenschaftlichen Fächer mit ethischen Beziehungen. Es genügt nicht, daß Moral in einer besonderen Stunde gelehrt werde.

Da das meiste am Menschen materiell und seine Beziehungen zu seiner Umwelt hauptsächlich reale sind, soll sein Leben nicht mit sinnlich Unbegreiflichem beeinflußt werden; noch ist die Streitfrage nicht gelöst, ob die monistische oder dualistische Weltanschauung die richtigere sei, und Schildecker scheint sich nicht definitiv entscheiden zu wollen, wenn auch ein Hinneigen zur ersteren unverkennbar ist, ohne daß seine diesbezüglichen Ausführungen einen beweiskräftigen Eindruck hinterlassen.

Den Kernpunkt der Arbeit bilden im wesentlichen die moralpädagogischen Forderungen des Verfassers in bezug auf Gesinnungsbildung in den realwissenschaftlichen Fächern. Ganz neu ist dieser Gedanke nicht; denn auch Fr. W. Foerster zeigt in seiner Lebenskunde, wie alle Unterrichtsstunden, selbst die technischen, Gelegenheit zu sittlicher Belehrung bieten. Der Verfasser geht wie Herbart von den Werturteilen aus, die das Kind angesichts der vorgeführten Handlungen fällt. Das Wohlgefallen an einer sittlich guten Tat soll „durch die Ergebnisse der verschiedenen Unterrichtszweige neben- und nacheinander gefestigt und derart dauernd gemacht werden, daß es sich zu einer Macht im Geiste des Menschen auswächst, welche bestimmend, gebietend und verbietend auf das Tun und Lassen des einzelnen einwirkt" (S. 7). Wie dies geschehen soll, versucht Schildecker an den einzelnen Disziplinen, Rechnen, Naturkunde, Erdkunde, Physik zu zeigen.

Wenn auch die Ausführungen dadurch von Interesse sind, daß sie überhaupt einmal die Frage aufwerfen und erörtern, wie gerade die Fächer, die sonst zu den Nicht-Gesinnungsfächern

gezählt werden, an sich ethische Bildungskraft besitzen, müssen doch im einzelnen Einwendungen gemacht werden.

Wenn Schildecker fordert: „abstrakte Geheiße und Gebote in tieretischer Beziehung müssen durch Anschauung begründet werden; erst wenn die Einsicht von tatsächlichem Nutzen vorhanden ist, ergeht von innen aus ein Wink an das Tun und Lassen des Schülers, und unser Ziel ist erreicht" (S. 14), so hieße das die Sittlichkeit auf den platten Utilitarismus stellen. Die Aufgabe der Naturkunde kann ethisch viel tiefer gefaßt werden: durch die Einsicht in das Einzelleben der Organismen, ihr Werden und Vergehen, ihre Gestaltung und Existenzbedingungen muß die Achtung in dem Kinde vor fremdem Leben geweckt werden. Es liegt eine viel ethischere Weisheit in dem Sprichwort „Quäle nie ein Tier zum Scherz, denn es fühlt wie du den Schmerz" als in dem oberflächlichen, von Schildecker angeführten „Tiere schützen heißt Menschen nützen" (S. 13). Es kann nicht sittlich genannt werden, ein Wesen aus Nützlichkeitsgründen zu schonen; denn schon Kant sagt, daß jede Handlung. die aus der Sinnlichkeit hervorgeht, egoistischer Natur und nicht moralisch ist. Gerade durch das Eindringen in die Unendlichkeit der Natur, die unerschöpfliche Fülle der Organismen, die sie hervorbringt, wird das Individuum zur Anerkennung der Daseinsberechtigung aller Lebewesen gezwungen, und sich freiwillig in die Weltordnung fügen, die ihm keine Sonderstellung gewährt. Ebenso wenig kann es als sittlich angesehen werden, wenn eine böse Tat aus Furcht unterbleibt; wie Schildecker es darstellt (S. 21).

So wichtig daher die Ansicht ist, daß die Schule ihr Hauptziel, Charakterbildung, nur verfolgen kann, wenn sie auch die Realien und nicht nur die Gesinnungsfächer diesem Ziele unterordnet und sie ethisch durchdringt, ist dieses Ziel nur zu erreichen, wenn die gute Tat nicht als Werk an sich beurteilt wird, sondern nach der Gesinnung, aus der sie fließt. Nur so ist eine innere Freiheit denkbar. Ermöglicht wird dies in dem Kinde, indem man es lehrt: 1. das Gute zu lieben, 2. das Gute zu wollen, 3. das Gute zu tun. Das erstere erreicht man, indem man das Kind veranlaßt, auf Grund vorgelegter Handlungen Werturteile zu fällen. Durch stete Verwerfung des Schlechten und Anerkennung des Guten kommt es dazu, das Gute zu lieben. Aus dieser Liebe heraus erwächst der Wunsch in gleicher Weise zu handeln: Der Wille zum Guten wird geboren. Dann aber muß es vor allem Aufgabe des Lehrers sein, durch Hineinführen in die kleinen Aufgaben des täglichen Lebens dem Kinde zu zeigen, daß es auch ihm möglich ist, das Gute zu tun.

Jena — Gertrud Roetzel

Oswald Spengler, Preußentum und Sozialismus. München, C. H. Beck. 99 Seiten. 4 M.

Der Verfasser will, wie er am Schluß seiner Broschüre sagt, ein Bild der Zeit geben, in der wir stehen, und dem Teil unseres Volkes die Richtung weisen, der durch Tatkraft, Selbstzucht und geistige Überlegenheit zur Führung der nächsten Generation berufen ist. Preußentum und Sozialismus sind ihm dasselbe. Die Lehre von Marx und die Klassenselbstsucht hätten es verschuldet, daß beide, die sozialistische Arbeiterschaft und das konservative Element, sich wechselseitig und damit den Sozialismus mißverstanden haben. Jetzt aber sei die Zeit gekommen, wo sie sich verständigen müßten, da das Schicksal der gesamten Zivilisation von der Entscheidung abhängt, die in Deutschland fällt. Preußentum und Sozialismus stehen gemeinsam gegen das innere England, d. h. gegen die Weltanschauung, die unser ganzes Volksleben durchdringt, lähmt und entseelt. Soll in Zukunft der Handel den Staat, oder der Staat den Handel regieren? Ersteres ist englische, letzteres preußische Auffassung, die zugleich die des echten Sozialismus ist. Der falsche ist in Marx verkörpert. Aber Marx ist tot. Die Arbeiterschaft muß sich von den Illusionen des Marxismus befreien. Der Sozialismus als Sonderbewegung des deutschen Proletariats ist zu Ende. Ebenso gibt es für die Konservativen nur bewußten Sozialismus oder Vernichtung. Der Sinn des Sozialismus ist, daß nicht der Gegensatz von reich und arm, sondern der Rang, den Leistung und Fähigkeit geben, das Leben beherrscht. Das ist deutsche Freiheit, Freiheit von der wirtschaftlichen Willkür des einzelnen, wie sie den Engländern vorschwebt. Sozialismus bedeutet Können, nicht Wollen. Der Marxismus war nur stark im Verneinen, in der Kritik. Darum versagt er, wo es sich um schöpferischen Aufbau handelt. Der Marxismus ist vom englischen Standpunkt aus entworfen worden und schon darum rundweg zu verneinen. Kein Gerede mehr von Weltbürgertum! Wir brauchen heute eine Klasse von sozialistischen Herrennaturen. Pläne und Gedanken sind nichts ohne

Macht. Der Sozialismus bedeutet Macht und immer wieder Macht. Der wertvolle Teil der deutschen Arbeiterschaft muß sich mit den besten Trägern des altpreußischen Staatsgefühls verbinden. Beide müssen entschlossen sein zur Gründung eines streng sozialistischen Staates, zu einer Demokratisierung im preußischen Sinne, zusammengeschmiedet in der Einheit des Pflichtgefühls.

Das ist der Geist des Buches. Man kann ihn als national-sozial bezeichnen. Es ist eine merkwürdige Erscheinung, daß die alten nationalsozialen Gedankengänge, die Fr. Naumann vor 30 Jahren in Bewegung setzte und auch in „Demokratie und Kaisertum" darlegte, heute hie und da aufleben, und zwar in Kreisen, die früher scharfe Stellung gegen diese Bindung des Nationalen und Sozialen genommen hatten, weil alles, was an Sozialismus nur von weitem anklang, als Ausgeburt der Hölle betrachtet wurde. Die Arbeiterschichten, die sich der Sozialdemokratie verschrieben haben, werden allerdings noch lange nicht sich davon überzeugen lassen, daß Marx tot ist. Sie sind schlimmere Dogmatiker als die alten Lutheraner, die auf das Wort schworen, ohne den Geist erfaßt zu haben. Nur allmählich werden sie lernen müssen, daß Kritik eine Welt wohl stürzen, aber nicht aufbauen kann, daß heute aufbauende Arbeit geleistet werden muß, nachdem man Jahrzehnte im Klassenkampf gestanden und in der Kritik sich reichlich geübt hat.

In Deutschland sollte Arbeit die allgemeine Pflicht und der Inhalt des Lebens sein. Hier sollen die Menschen lernen, sich zu unterscheiden nach ihrer Leistung, nicht nach ihrem Besitz. Also: örtliche berufsständische Körperschaften nach Maßgabe der Bedeutung dieser Berufe im Volksganzen; höhere Vertretungen bis hinauf zu einem obersten Staatsrat; jederzeit widerrufliche Mandate; also keine organisierten Parteien, keine Berufspolitiker, keine periodischen Wahlen. Statt dessen haben wir eine Karikatur des Parlamentarismus, der unserem Volk innerlich fremd ist. Er wird bei uns immer ein System von Äußerlichkeiten bleiben und so lange er besteht, immer neue Kämpfe erzeugen. Die Deutschen haben heute zu beweisen, daß sie nicht Nachäffer einer falschen Demokratie sind, die von außen hereingetragen ist, sondern genug schöpferische Kraft besitzen, um ein freies Staatswesen aufzurichten, das ihrem innersten Wesen entspricht.

Jena W. Rein

Martin Havenstein, Vornehmheit und Tüchtigkeit. Dem deutschen Volke zur Einkehr. Berlin, Mittler & Sohn. 1919. 212 Seiten.

Der Verfasser will mit seiner Schrift einem besseren Begriff der Kultur als dem heute bei uns herrschenden Eingang verschaffen und durch eine Verbesserung der Volkserziehung auf eine Erhöhung des deutschen Menschen und seines Ansehens in der Welt hinwirken. Es ist dies eine Angelegenheit des gesamten deutschen Volkes, wie der Verfasser mit Recht hervorhebt, und zwar heut mehr denn je. Das Buch ist im letzten Jahr des großen Krieges geschrieben noch in dem Erwarten, daß unser Volk in dem Ringen mit der halben Erde auf der Wage der Weltgeschichte nicht zu leicht werde befunden werden. Nun ist dies eingetreten: wir sind zu leicht befunden worden. Dies Geständnis soll uns aber nicht niederdrücken, sondern vielmehr anspornen, alle Kräfte für die Hebung unseres Volkes einzusetzen. Deshalb ist das vorliegende Buch auch jetzt noch willkommen, wenn es auch in einigen Partien durch die Ereignisse des letzten Kriegsjahres überholt ist und auf Grund der Umwälzung, die unser Reich erfahren hat, eine Neubearbeitung erhalten müßte. Aber die Grundgedanken bleiben trotzdem unberührt, sowie die Grundlagen, von denen der Verfasser ausgeht. Vornehmheit und Tüchtigkeit sind die Begriffe, welche die Richtung der Gedankenbewegung und ihren Inhalt bestimmen, wobei viel Beherzigenswertes dem Volkserzieher aller Kreise gesagt wird. Daß er durch manche seiner Vorschläge starken Widerspruch herausfordern würde, hat der Verfasser selbst erkannt. So wird die Forderung, die Hälfte der Schulzeit der körperlichen Ausbildung zu widmen, kaum Billigung finden; aber der Kern der Ausführungen, die dem Vorbild der alten Griechen folgen, ist durchaus gesund und beachtenswert. Der Spiegel, den der Verfasser uns Deutschen vorhält, ist durchaus blank und echt. Ja manche Züge könnten durch die Erfahrungen, die wir während der Revolution, in der wir uns ja noch mittendrin befinden, machen mußten, in verschärften Umrissen gezeichnet werden. Eine Neubereitung des Buches wird das gewiß nachholen und in bezug auf das deutsche Gymnasium oder die neue deutsche Oberschule feste Grundlinien ziehen. Darum wird noch viel Streit entstehen. Wir Deutsche sind ein Stoff, der nicht so leicht zu formen ist, wie andere Völker. Das zeigt sich auch auf dem Gebiet des Schulwesens, das

heute durch den Kampf der Parteien und der in ihnen herrschenden Weltanschauungen in den Mittelpunkt des allgemeinen Interesses gerückt ist. Besonders hervorgehoben seien aus dem Buch die Partien, die im Einverständnis mit der Herbartischen Pädagogik für die Erziehungsschule an Stelle der Lernschule eintreten, sowie die vortrefflichen Ausführungen über die Erziehung der Erzieher, um welches Problem sich schon Herbart eifrig bemüht hat. Einer seiner Schüler, Professor Brzoska, hat vor etwa 80 Jahren das grundlegende Werk „Über die Notwendigkeit pädagogischer Universitäts-Seminare" geschrieben. (2. Auflage, Leipzig 1887.) Der Mangel an historischem Sinn macht sich leider im pädagogischen Schrifttum stark geltend. Auch der Verfasser ist nicht frei zu sprechen. Seine Darlegungen über die Einheitsschule. S. 90 ff., bedürfen dringend der Umarbeitung mit Beziehung auf die vorhandene Literatur.

Jena W. Rein.

Robert Saitschick, Der Staat und was mehr ist als er. München, C. H. Beck, 1919. 265 Seiten.

„Nur sehr langsam steigt die Menschheit hinan zu der Höhe. Ihr ganzes Streben hat auch kein anderes Ziel als die Überwindung des Gegensatzes zwischen den höheren Forderungen des Gewissens und den niederen der Gewissenlosigkeit, die überall draußen herrschen." (S. 185.) Welche Stellung nimmt der Staat in diesem Prozeß ein? Ist er Helfer oder Hemmschuh? Die Beantwortung dieser Frage hängt von dem Standort ab, den man zum Staat einnimmt. Hemmschuh wird er immer da sein, wo er nur verworrenen Instinkten folgt; wo er die Dinge laufen läßt, wie sie eben laufen; wo er sich scheut, einzugreifen; wo er selbst korrumpiert nicht imstande ist, der Korruption zu steuern. Als Helfer in dem großen Menschheitsprozeß wird er überall da sich erweisen, wo er über den Standpunkt bloßer Zivilisation hinausgewachsen sich als Träger einer Geisteskultur erweist, die hohe Ideale vor sich sieht. Damit wird er nicht der allgegenwärtige Gott, als welcher er dem kranken Engels erscheint, sondern er bleibt immer nur ein Mittel für die Herstellung eines Menschendaseins, wenn das sich auf die rechte Auslegung der Ideen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gründet. Die Grundfrage: Was ist die eigentliche Aufgabe des Menschen, wird von dem Verfasser in dem Kapitel „Staat und Individuum" eingehend dargelegt. Für den vorchristlichen Menschen war der Staat das Letzte. Anders in der christlichen Kultur: Wir empfinden, daß die entwickelte Seele mehr ist, als der Staat. Und wenn wir heute die Ansicht hören, der einzelne ist für den Staat da, so hat dies gewiß seine Berechtigung, da der einzelne sich aus der nationalen Gemeinschaft nicht loslösen kann, ohne sich zu verlieren, aber es heißt nicht, daß der einzelne im Staat ganz aufgehen soll. Denn in der Steigerung unseres Innenlebens, unseres Lebensinhalts, unserer Einsichten, der Schärfung unseres Sinnes für das Wesentliche spielt das staatliche Leben zwar eine Hauptrolle, aber doch nicht die Ausschlag gebende. Denn es muß immer gemessen werden an höheren Maßstäben, die aus einer sittlichen Welt stammen, der sich die Staatswelt zu unterwerfen hat. Wer an diese religiösen und sittlichen Mächte glaubt, wird von einer Staatsverherrlichung immer weit entfernt und vor allem von dem Glauben befreit sein, daß äußere Einrichtungen ausreichend wären, um das Wohl der Gemeinschaft wie der einzelnen zu gewährleisten. Wahres Menschentum ist nur dann möglich, wenn wir Höheres über dem Staate anerkennen, von dem auch der Staat getragen und geleitet wird. Es sind die sittlichen Ideen, wie ich sie in meinem „Grundriß der Ethik" (5. Aufl., Osterwieck, Zickfeldt) darzustellen versucht habe. Wachend darüber, daß die Staatsbürger nicht auf niedere Stufen der Entwicklung zurückfallen, hat der Staat die gesteigerte Pflicht, eine immer größere Höhe zu erklimmen, um ja nicht selbst in die Niederung herabzusinken. Die Staatskunst muß der echten Erziehungskunst gleichen, die bei aller Hochhaltung der Ordnung sich doch vor Überspannung des Autoritätsgedankens hütet. Dabei bleibt das schwierige Problem zu lösen, die zunehmende Macht des Staates mit dem Freiheitsgefühl des einzelnen in Einklang zu bringen. Aber als wichtigstes Problem der neueren Gesellschaft macht sich das Bildungsproblem geltend, weil es ohne wahre Bildung keine wahre Freiheit geben kann. Bildung ist nicht Doktrinarismus und Verstandesdrill, sondern Selbstdenken, gesunde Urteilskraft, unverdorbenes Fühlen, klares Überschauen der Lebensverhältnisse und das Vermögen, sie auf eine höhere Wirklichkeit zu beziehen.

Die Lektüre des vorliegenden Buches bietet reichliche Gelegenheit, die eigene Bildung mit der zu vergleichen, die uns aus den Blättern entgegen kommt. Das Kapitel „Staat und

Sittlichkeit" legt uns das schwierige Problem über „Ethik und Politik" nahe, dessen Lösung nur in der Anerkennung der Vorherrschaft des sittlichen Prinzips gesehen werden kann. Sehr beherzigenswert ist auch das Kapitel, welches die Vaterlandsliebe behandelt (Seite 162 ff.), gerade für unsere Zeit. An einem Satz Seite 167 habe ich Anstoß genommen: „Was wir lieben, ist nicht der Staat, sondern das Vaterland. Den Staat können wir nur achten." Sobald wir den Staat achten können, werden wir auch zur Liebe genötigt, und zwar umsomehr, je größer die Anstrengungen waren, die zu seiner Blüte führten. Der Preuße achtete nicht nur seinen Staat, sondern er liebte ihn als Vertreter des kategorischen Imperativs. In einem Nachsatz gibt der Verfasser dies auch zu, in dem er hervorhebt, daß Achtung doch nicht ohne jedes Gefühl möglich ist.

Viel zu denken geben auch die Abschnitte über den Weltfrieden und die Völkergemeinschaft. Alles in allem ein besinnliches Buch, dem viele Leser zu wünschen sind.

Jena W. Rein

Dr. A. Graf von Pestalozza, Die Verwaltungsgeschäfte des Schulleiters. 2. Aufl. Elberfeld, Langenkämper.

Die vorliegende Schrift füllt eine Lücke im pädagogischen Schrifttum aus. Drei Naturen liegen, nach W. Münch, in der Person des Lehrers. Er ist Gelehrter, Erzieher und Beamter. Die beiden ersten Eigenschaften sind bisher reichlich behandelt worden; zu kurz kam der Beamte. Der Verfasser beschäftigt sich nun in seiner empfehlenswerten Broschüre mit den Eigenschaften des Beamten und mit den Anforderungen, die an ihn gestellt werden. Wer da weiß, wie sehr die scheinbar rein äußerlichen Ordnungsgeschäfte unerläßliche Vorbedingung jeder Organisation sind, wie sehr ihre sorgsame Erfüllung zum Gedeihen des Ganzen beitragen, wie viel Zeit und Kraft bei Einhaltung bestimmter Ordnungen gespart werden kann, wird gern zu dem Heft greifen, das in vortrefflicher Weise eine eingehende Betrachtung der mancherlei äußeren Dinge anstellt, die zu einem geordneten Schulbetrieb gehören, um so mehr in einer Zeit, die der Auflösung aller bestehenden Ordnungen so viel Sinn entgegenbringt.

Jena W. Rein

Graf Hermann Keyserling, Was uns not tut. Was ich will. Darmstadt, Reichls Verlag. 63 Seiten. 3,90 M.

Der Verfasser, der sich vor allem durch sein großes Werk „Reisetagebuch eines Philosophen" als ein hervorragender Denker bekannt gemacht hat, vereinigt sich in der vorliegenden kleinen Schrift mit den Stimmen derer, die gleich ihm davon überzeugt sind, daß eine neue Synthese von Geist und Seele uns not tut. Der verlorene Krieg hat unsere Gedanken nach innen gewendet und uns bei immer tieferem Eindringen den Abgrund vor Augen gestellt, dem unser Leben blindlings zustrebte in der Anbetung der technischen Erfolge, in der Ausbreitung des Handels und des Verkehrs, in der Industrialisierung der Arbeit, kurz in allem, was auf Kosten der Innenkultur der Ausbreitung bloßer Zivilisation diente. Wir fingen an, die Welt zu gewinnen und litten Schaden an unserer Seele. Graf Keyserling deckt im ersten Teil seines Schriftchens ganz scharf die Irrgänge auf, in die wir uns verloren haben; wie es wohl vielerlei Verstandesgestaltungen gab, aber keine anerkannte Seelenform; wie Millionen vorhanden waren, die einer Weltanschauung fanatisch anhingen, aber unter ihnen nur ganz wenige, bei denen der Glaubensinhalt das Leben von innen heraus gestaltet hätte; wie gerade die Jüngerschaft des Sozialismus in ihrer überwältigenden Mehrheit von sozialer Gesinnung weniger spüren läßt, als Gleiches von seinen beschränktesten Gegnern gelte. Die sozialistische Welt, welche die weitestverstandene Solidarität als Ideal bekennt, biete heute das Schauspiel schrankenlosester Selbstsucht, weil es heute keine Hemmungen mehr gäbe, die einen Verlaß böten, keine Glaubenssätze, keine Ehrbegriffe. Das ist die Quelle inneren Jammers für die, welche, beseelt von sozialer Gesinnung, vom Sozialismus und seinen Kräften den Aufbau einer neuen, besseren Welt erwarten, die verzichtend auf die unaufhörlichen Versuche, das vielgestaltige Leben begrifflichen Schemen gemäß zuzustutzen, das seelische Innenleben des Volkes erst aufrichten und formen wollen, ehe sie die wirtschaftlichen Verhältnisse revolutionieren. Gesinnungsadel, Bildung überhaupt ist eine Eigenschaft der Seele, d. h. des Gesamtmenschen, nicht des bloßen Intellekts. Eine Pädagogenschule, die sich an den Philosophen Joh. Fr. Herbart angeschlossen hat, fußte auf diesem Gedanken und war bedacht auf die Heranbildung eines möglichst feinen,

tüchtigen Charakters, in dem die seelischen Qualitäten die geistigen überwiegen, in dem die Weisheit als Anmut zutage tritt, die Schönheit als Gradmesser der Tiefe beurteilt und der Mittelpunkt des Lebens ins Moralische verlegt wird. Die Erziehungsweisheit, die auf diesem Boden gepflegt wurde, richtete sich darauf, den Sinn der Religion, den Sinn der Moral, den Sinn alles dessen zu erweisen, was dem Leben nachweislich zu seinem Heil Halt bietet, ausgehend von dem Grundsatz, daß das Höchste jedermann zugänglich ist, nur in mehr oder weniger tiefem Sinn. Schöpferisch-persönliche Einwirkung ist wichtiger als Wissensvermittlung, ethische Beeinflussung der Jugend notwendiger als Aufklärung. Darum trat diese Richtung für „Erziehungsschulen" ein. Aber ein Zeitalter, das an übersteigerter Intellektualität krankte, lachte ihrer und verspottete sie, weil sie, an Äußerlichkeiten haftend, ihren Sinn nicht verstand. Ebenso, wie der national-soziale Verein sich nicht durchsetzen konnte, weil der deutsche Spießbürger, krankend an der eigentümlichen Irrealität des deutschen Geistes, dem bekannten Erbübel, bald unpraktisch, bald blind-geschäftig, bald Ideolog, bald skrupelloser Geschäftsmann, vor der geistigen Arbeit der Selbstbestimmung zurückscheut und allem gern aus dem Weg geht, was ihn aus der gewohnten Ruhe aufscheuchen könnte.

Im Grafen Keyserling erscheint ihm neuerdings ein Warner, dessen Stimme heute in dem jammervollen Zusammenbruch wohl eher gehört wird, als in den Zeiten materiellen Aufstiegs die den seelischen Abstieg verhüllten. Allerdings wendet sich seine Stimme nicht an die Massen, sondern an wenige Auserlesene. Ihm schwebt neben Kirche und Universität eine Schule der Weisheit vor, eine frei sich entfaltende Heimstätte für Weltanschauung und Lebensgestaltung, eine hohe Schule für Lebensinhalt und Lebensform. Bereits hat der frühere Großherzog von Hessen in Verbindung mit anderen denkenden und hoffnungsfrohen Menschen eine Keyserling-Stiftung für freie Philosophen ins Leben gerufen. Sollten die deutschen Peripatetiker nicht die geeignetste Stätte ihrer Wirksamkeit nach Weimar in Goethes Park verlegen? Ähnlich wie Johannes Müller in Elmau seine Getreuen um sich sammelt, würde Graf Keyserling am Goetheschen Gartenhaus eine Gemeinde derer vereinigen, die gleich ihm die Überzeugung hegen, daß die ausschlaggebende Macht für unsere Zeit nicht die Religion, sondern die Philosophie sei. Um über den heutigen Zustand hinauszukommen, müssen die Werdenden dazu erzogen werden, nicht Fragmente, sondern Menschen zu werden (vergl. Herbart, Ästhetische Darstellung der Welt), keine Denkmaschinen, sondern lebendig Wissende, keine Nachplapperer und Verewiger fremder Gedanken. Das Ziel der Bildung soll sein, daß jene keine Befolger überkommener Rutine werden, sondern voll verantwortliche, durchaus ursprüngliche Wesen, die nur das bekennen, was sie aufrichtig meinen, nur das meinen, was ihnen wirklich entspricht, und die nicht rasten, bis daß das Wort, das sie als ihre Wahrheit erkannt haben, in ihnen zu Fleisch geworden ist. Die Schule der Weisheit, eine Wiedergeburt von Platos Akademie, mitten inne zwischen den Daseinsflächen der Kirche und der Universität, prinzipiell aber jener näher als dieser, soll das Sein beeinflussen, den bloß Könnenden zum Seienden umschaffen. Wenn der Einklang von Geist und Seele auf erhöhter Erkenntnisebene hergestellt ist, Wissen endlich selbstverständlich geworden ist, dann wird das Heil wieder vom Höchsten kommen, vom Heiligen, von Gott.

Der Verfasser ist ganz erfüllt von der Überzeugung, daß von Deutschland wieder wie vor vierhundert Jahren die Impulse ausgehen können, die, aus geheimnisvoller Tiefe stammend, eine Erneuerung des Lebens möglich machen. Die Deutschen sind kein Volk des Seins, sondern des Werdens. Ihre Sendung ist, Zerstörer und Erneuerer zu sein. Es war auch diesmal ihr Schicksal ein Weltende einzuleiten. Deshalb wirkt das deutsche Volk trotz seiner Biederkeit und Gutmütigkeit auf andre Völker so diabolisch. Auch diesmal, so glaubt Graf Keyserling, kann es ihm bestimmt sein, das Neue zu begründen. Dieser Glaube hält heute die Besten aufrecht unter den Bürgerlichen und unter den Sozialisten und vereinigt sie zu einer unsichtbaren Gemeinschaft. Gespannt werden wir die Arbeit der deutschen Peripatetiker verfolgen und den Wellenkreisen nachgehen, die von ihrem Mittelpunkt ausgehend sich verbreiten und immer weitere Schichten unseres Volkes erfassen sollen.

Jena W. Rein.

Neu eingegangene Schriften:

Graf Herm. Keyserling, Was uns not tut. Was ich will. Darmstadt, Reichl.
K. Kindermann, Die soziale Schöpferkraft. München, Callwey.
K. Haenisch, Kulturpolitische Aufgaben. Leipzig, Moeser.
Max Thielert, Die Revolution der Bildung. Berlin SW., Prätendenten-Verlag.
W. Höper, Fragen und Erlebnisse der Schülerauslese. Hamburg, Gente.
G. Sodaur, Der Kommunismus in der Kirchengeschichte. München, Chr. Kaiser.
Chr. Geyer, Christliches und Widerchristliches im modernen Sozialismus. München, Chr. Kaiser.
H. Hartmann, Die Stimme des Volkes. München, Chr. Kaiser.
Volksbildungsarbeit in Hessen. Darmstadt 1920, Hess. Staatsverlag.
H. Fritz, Einheitsschule und Elternrecht. Gießen, Roth.
H. Hawestadt, Die Finanzierung des Weltkriegs. Würzburg, Kabitzsch & Mönnich.
H. Dircks, Die induktive Behandlung der philosophischen Propädeutik. Hannover, Hahn.
O. Karstädt, Neuaufbau der Lehrerfortbildung. Osterwieck, Zickfeldt.
M. Havenstein, Vornehmheit und Tüchtigkeit. Berlin, Mittler & S.
E. Hering, Der Einzelne und die Gemeinschaft. Osterwieck, Zickfeldt.
Utitz, Akademische Berufsberatung. Stuttgart, Enke.
E. Weber, Die Lehrerpersönlichkeit. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.
G. Störring, Die sittlichen Forderungen usw. Leipzig, Meiner.
M. Semper, Wissenschaft und sittliche Ziele des künftigen Deutschtums. München, Lehmann.
v. Pestalozza, Die Verwaltungsgeschäfte des Schulleiters. Elberfeld, Langenkämper.
Clausnitzer, Grimm, Sachse, Schubert, Handwörterbuch des Volksschulwesens. Leipzig, Teubner.
J. Alt, Fundamentum. Weltanschauung eines Deutschen nach dem Kriege. Mannheim, Nemnich.
E. Wasmann, Häckels Monismus eine Kulturgefahr. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau 1919, Herdersche Verlagsbuchhandlung.
J. Unold, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. Aus Natur und Geisteswelt. 5. Aufl.
R. Strecker, J. G. Fichte, Zurückforderung der Denkfreiheit. Leipzig 1920, Felix Meiner.
H. Gschwind, Die philos. Grundlagen von Natorps Sozialpädagogik. Leipzig, Dürr. 12 M.
J. Laß, Die Einheitsschule. Kiel, Selbstverlag.
O. Kutzner, Die Pädagogische Fakultät. Osterwieck, Zickfeldt.
J. Tews, Ein einheitlicher Lehrerstand. Osterwieck, Zickfeldt.
H. Harms, Die Volkshochschule im Lichte allgemeiner Bildungs- und Menschheitsfragen. Osterwieck, Zickfeldt.
E. Zeißig, Die Erforschung des Gedankenlebens unserer Schulneulinge. Osterwieck, Zickfeldt.
Weitsch, Methodik der Volkshochschule. Jena, Diederichs.
1. Heft: Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode. 2 M.
2. „ Ders., Die Güterverteilung. 75 Pf.
3. „ Angermann, Von der Willensfreiheit. 1,50 M.
4. „ Weitsch, Die Stellung zur Gesellschaft. 1 M.
5. „ Ders., Über die Berechtigung der Todesstrafe. 75 Pf.
6. „ Blum, Aus einer mittelalterlichen Stadturkunde.
7. „ Deutzmann, Stahl und Eisen.
Max Wundt, Die deutsche Philosophie und ihr Schicksal. Erfurt, Keyser.
M. Fischer, Fechner, Zendavesta. Leipzig, Inselverlag.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W. Rein in Jena, für Kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. G. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz

YD 05411

528085

L31
V4
v3

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY